

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada**



TESIS DOCTORAL

**Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de
la petición en educación secundaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Isabel Lorenzo Díaz

Directora

Silvia Iglesias Recuero

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



TESIS DOCTORAL

**REALIZACIONES, CONCIENCIA Y ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL ACTO DE HABLA DE LA PETICIÓN
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR

ISABEL LORENZO DÍAZ

DIRECTORA

SILVIA IGLESIAS RECUERO

Madrid, 2015

TESIS DOCTORAL

**REALIZACIONES, CONCIENCIA Y ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL ACTO DE HABLA DE LA PETICIÓN
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**

ISABEL LORENZO DÍAZ

DIRECTORA: SILVIA IGLESIAS RECUERO

**Programa de doctorado: Métodos y problemas en lingüística
diacrónica y sincrónica del español**

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada**

Facultad de Filología

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, 2015

Querría aprovechar estas líneas para agradecer a la Dra. Silvia Iglesias Recuero su gran enseñanza, su enorme ayuda y su constante aliento, fundamentales para el inicio, desarrollo y fin de esta tesis, la cual ha nacido y crecido a su lado.

Así mismo, me gustaría agradecer a los alumnos de Secundaria su creativa colaboración y su dinámica comunicación. Junto a ello, quiero dar las gracias a todos aquellos docentes que facilitaron la recogida de datos para esta investigación.

También quiero dedicar unas palabras para agradecer inmensamente a mis padres su generosidad sin límites, su apoyo incondicional y su inestimable ayuda. Como en tantas otras aventuras, me han ayudado a creer en mí, aprender y crecer.

Otra persona que merece un agradecimiento especial es Camille, amoroso, paciente y divertido. Su colaboración incansable y su compromiso constante han hecho posible que este proyecto se vea cumplido. Merci de tout coeur.

Por otro lado, quiero dar las gracias cariñosamente a Dari, por su optimismo contagioso, su energía infatigable y su compañía inmejorable.

Gracias también a mi familia, amigos y compañeros, por comprenderme y animarme siempre.

Merci à Julianito, le «linguistre», et à toute la famille qui est loin, mais bien proche.

A Antonio, *in memoriam*.

A Sofía, mi hija, vida, esperanza y alegría.

«La gente se siente dueña de la lengua y esclava de la lengua.»

Violeta Demonte

ÍNDICE

ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	7
1 PLANTEAMIENTO TEÓRICO	13
1.1 Teoría de los actos de habla	13
1.1.1 Austin: enunciados constatativos y realizativos. Actos locucionario, ilocucionario y perlocucionario.....	13
1.1.2 Searle: los actos de habla y su clasificación	15
1.2 Teorías clásicas de la cortesía	17
1.2.1 Goffman: el concepto de imagen (<i>face</i>)	17
1.2.2 Grice: el principio de cooperación y sus máximas	20
1.2.3 Lakoff: el principio de cortesía y sus máximas	21
1.2.4 Leech: el principio de cortesía y la escala de coste-beneficio	23
1.2.5 Brown y Levinson: cortesías negativa y positiva. Poder, distancia y grado de imposición del acto de habla. Acto amenazante para la imagen.	26
1.3 Hacia otras teorías de la cortesía	31
1.3.1 Fraser y Nolen: contrato conversacional	31
1.3.2 Blum-Kulka: indirección y Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns	33
1.3.3 Haverkate: cortesía en la cultura española	34
1.3.4 Spencer-Oatey: derechos y obligaciones	36
1.3.5 Culpeper: descortesía.....	39
1.3.6 Zimmermann: anticortesía.....	41
1.3.7 Watts: comportamiento socialmente adecuado, cortesía y descortesía	43
1.3.8 Diana Bravo: autonomía y afiliación.....	44
1.4 Teorías de sociolingüística.....	46
1.4.1 Hymes: estilos de interacción	47
1.4.2 Labov: <i>Black English Vernacular</i>	47
1.4.3 Basil Bernstein: código restringido y código elaborado.....	48
1.4.4 Peter Trudgill: <i>bidialectalismo</i>	49
1.4.5 Lesley Milroy: redes sociales	51
1.4.6 Weinreich: interferencia lingüística.....	51
1.4.7 Giles, Coupland y Coupland: teoría de la acomodación	52

1.5	Conclusión del capítulo: planteamiento teórico	53
2	METODOLOGÍA	55
2.1	Metodología general	55
2.2	Metodología del cuestionario <i>discourse completion test (DCT)</i>	56
2.2.1	Elección del <i>DCT</i>	56
2.2.2	El <i>DCT</i> diseñado para la recogida de datos	58
2.2.2.1	<i>DCT</i> elaborado y utilizado	58
2.2.2.2	Las variables pragmáticas del <i>DCT</i>	60
2.2.2.2.1	La noción de poder	60
2.2.2.2.2	La noción de distancia.....	63
2.2.2.2.3	La noción de grado de imposición del acto de habla	63
2.2.2.2.4	La noción de situación social formal frente a situación informal. Tipo de actividad	64
2.2.2.2.5	Conclusión: acto amenazante para la imagen y combinación de las variables pragmáticas.....	66
2.2.2.3	Las variables sociológicas del <i>DCT</i> y los informantes consultados	73
2.2.2.4	Las variables lingüísticas del <i>DCT</i>	74
2.2.2.5	Procedimiento y análisis del <i>DCT</i> utilizado	84
2.3	Metodología del diario de observación participante y no participante	86
2.4	Metodología de las entrevistas de hábitos sociales.....	90
2.5	Conclusión del capítulo: hacia la triangulación de los datos obtenidos....	99
3	LAS PETICIONES A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO <i>DISCOURSE COMPLETION TEST (DCT)</i>	103
3.1	Análisis individual de las peticiones	103
3.1.1	Petición 1	104
3.1.2	Petición 2	105
3.1.3	Petición 3	108
3.1.4	Petición 4	109
3.1.5	Petición 5	111
3.1.6	Petición 6	112
3.1.7	Petición 7	114
3.1.8	Petición 8	116
3.1.9	Petición 9	118
3.1.10	Petición 10	120

3.1.11	Petición 11	122
3.1.12	Petición 12	123
3.1.13	Petición 13	124
3.1.14	Petición 14	125
3.1.15	Petición 15	126
3.1.16	Petición 16	127
3.1.17	Petición 17	128
3.1.18	Petición 18	130
3.1.19	Petición 19	131
3.1.20	Petición 20	132
3.1.21	Análisis global de las peticiones del <i>DCT</i>	133
3.1.21.1	Apartados de la clasificación lingüística	134
3.1.21.2	Patrones generales	135
3.1.21.2.1	Tipo de estrategia y orientación	135
3.1.21.2.2	Tipo de estrategia y alertadores	136
3.1.21.2.3	Tipo de estrategia y mitigadores	136
3.1.21.2.4	Tipo de estrategia y coaccionadores	137
3.1.22	Conclusiones del análisis individual de las peticiones (<i>DCT</i>)	138
3.2	Comparación de las peticiones en contextos similares	138
3.2.1	Comunicación entre amigos	139
3.2.2	Comunicación en clase	140
3.2.3	Comunicación en la cafetería del instituto	141
3.2.4	Comunicación en el instituto: sala de profesores, secretaría y conserjería	142
3.2.5	Comunicación en casa: con los padres y los hermanos	143
3.2.6	Comunicación en la calle	144
3.2.7	Conclusiones de la comparación en contextos similares	145
3.3	Triangulación entre los ítems sociológicos, pragmáticos y lingüísticos (<i>DCT</i>)	146
3.3.1	Triangulación: aspectos lingüísticos cruzados con factores pragmáticos	146
3.3.1.1	Factores pragmáticos y alertadores del acto de habla (<i>DCT</i>)	147
3.3.1.2	Factores pragmáticos y núcleo del acto de habla (<i>DCT</i>)	149
3.3.1.3	Factores pragmáticos y modificadores internos (<i>DCT</i>)	151

3.3.1.4	Factores pragmáticos y movimientos de apoyo (<i>DCT</i>)	153
3.3.1.5	Factores pragmáticos y tono (<i>DCT</i>).....	155
3.3.1.6	Factores pragmáticos y formas verbales (<i>DCT</i>)	155
3.3.1.7	Conclusiones de la triangulación con factores pragmáticos	156
3.3.2	Triangulación: aspectos lingüísticos cruzados con factores sociológicos (<i>DCT</i>)	159
3.3.2.1	Núcleo del acto de habla y sexo (<i>DCT</i>)	161
3.3.2.2	Núcleo del acto de habla y edad (<i>DCT</i>).....	162
3.3.2.3	Núcleo del acto de habla, curso y grupo (<i>DCT</i>)	163
3.3.2.4	Curso y grupo frente a nivel académico de los padres (<i>DCT</i>).....	165
3.3.2.5	Conclusiones de la triangulación con factores sociológicos.....	167
3.4	Conclusión del capítulo: cuestionarios <i>DCT</i>	167
4	LA PETICIÓN EN LA PRÁCTICA: LAS OBSERVACIONES	169
4.1	Análisis cuantitativo de las observaciones	170
4.1.1	Contexto académico del instituto	170
4.1.1.1	Contexto de la clase	170
4.1.1.1.1	Entre compañeros	170
4.1.1.1.2	Entre alumno y profesor	171
4.1.1.2	Contexto de la sala de profesores.....	171
4.1.1.3	Contexto de la conserjería.....	172
4.1.2	Contexto de la cafetería del instituto	173
4.1.2.1	Petición de alumnos (sin esperar)	173
4.1.2.2	Petición de profesores (sin esperar)	175
4.1.2.3	Petición de alumnos (tras esperar)	175
4.1.3	Análisis cuantitativo global de las observaciones	176
4.1.3.1	Apartados de la clasificación lingüística	177
4.1.3.2	Patrones generales.....	178
4.1.3.2.1	Tipo de estrategia y orientación	178
4.1.3.2.2	Tipo de estrategia y alertadores.....	179
4.1.3.2.3	Tipo de estrategia y mitigadores	179
4.1.3.2.4	Tipo de estrategia y coaccionadores.....	180
4.1.4	Conclusiones del análisis cuantitativo de las observaciones	180
4.2	Análisis cualitativo de las observaciones	181
4.2.1	Contexto del instituto	181

4.2.1.1	Desafío a la autoridad	181
4.2.1.2	Comunicación entre iguales	183
4.2.2	Contexto de la cafetería	184
4.2.2.1	Peticiones realizadas sin esperar	185
4.2.2.1.1	Peticiones acumuladas.....	185
4.2.2.1.2	Tono de voz elevado	186
4.2.2.1.3	Cinésica	189
4.2.2.2	Peticiones realizadas tras esperar	190
4.2.3	Conclusiones del análisis cualitativo de las observaciones	190
4.3	Conclusión del capítulo: resultados de las observaciones	191
5	CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LAS ENTREVISTAS DE HÁBITOS SOCIALES	193
5.1	Significado de cortesía	193
5.1.1	«¿Qué entendéis por <i>cortesía</i> ?».....	193
5.1.2	«¿Qué entendéis por <i>cortesía lingüística</i> ?».....	194
5.1.3	«¿Os consideráis corteses?»	195
5.1.4	«¿Los jóvenes son corteses o descorteses?».....	195
5.1.5	«¿Qué es la descortesía?»	196
5.1.6	«¿Siempre hay que ser cortés? ¿Es importante la cortesía en la sociedad actual?»	197
5.1.7	«¿Existen la cortesía y la descortesía verbales y no verbales?»	198
5.1.8	Conclusiones sobre el significado de cortesía	199
5.2	Uso de la cortesía	201
5.2.1	«Si pensáis en los <i>reality shows</i> de la tele, ¿cómo creéis que se trata la gente? ¿Es una cortesía real? ¿Existe grosería?»	201
5.2.2	«¿Qué ocurre si un amigo o compañero es demasiado cortés?»	201
5.2.3	«¿Conocéis alguna situación demasiado cortés?»	202
5.2.4	«¿Conocéis alguna situación demasiado descortés?».....	203
5.2.5	«¿Cómo se usan los insultos?»	205
5.2.6	«¿Cómo se utilizan la velocidad y la entonación al hablar en castellano?»	206
5.2.7	«¿Se tiene en cuenta la edad de la otra persona a la hora de comunicarnos?».....	207
5.2.8	«¿Se tiene en cuenta el sexo de la otra persona a la hora de comunicarnos?».....	208

5.2.9	«¿Qué ocurre cuando vais al médico?»	209
5.2.10	«¿Cómo os comunicáis en la cafetería del instituto?».....	210
5.2.11	«¿Cómo os comunicáis en una tienda?».....	211
5.2.12	«¿Cómo os comunicáis en la conserjería del instituto?».....	213
5.2.13	«¿Cómo os comunicáis en la sala de profesores del instituto?».....	213
5.2.14	«¿Cómo es el trato en clase con los profesores?»	215
5.2.15	«¿Cómo es el trato con los amigos?»	216
5.2.16	«¿Cómo es el trato con los compañeros?»	217
5.2.17	«¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros padres?»	218
5.2.18	«¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros hermanos?»	220
5.2.19	«Diferencias entre la cortesía del español y la de otras lenguas o variedades del español».....	221
5.2.20	Conclusiones sobre el uso de la cortesía	223
5.3	Enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía	228
5.3.1	«¿Cambiará vuestra forma de utilizar la cortesía en el futuro?»	228
5.3.2	«¿Se aprende cortesía en el instituto?».....	229
5.3.3	«¿En clase de Lengua se trabaja la cortesía?».....	230
5.3.4	Conclusiones sobre la enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía	231
5.4	Conclusión del capítulo: entrevistas de hábitos sociales	232
6	TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	235
6.1	La triangulación de datos aplicada a nuestro estudio	235
6.2	Contraste de las peticiones de la cafetería del instituto.....	236
6.2.1	Contraste entre los <i>DCT</i> y las observaciones: contexto de la cafetería..	236
6.2.1.1	Alertadores del acto de habla.....	237
6.2.1.2	Núcleo del acto de habla.....	237
6.2.1.3	Modificadores internos	239
6.2.1.4	Movimientos de apoyo.....	241
6.2.1.5	Formas verbales	241
6.2.1.6	Conclusiones del contraste entre el <i>DCT</i> y las observaciones (cafetería)	242
6.2.2	Resultados de los <i>DCT</i> y las observaciones frente a las entrevistas: contexto de la cafetería.....	243
6.3	Triangulación final de los datos obtenidos: alertadores del acto de habla...	245

6.3.1	Saludos	246
6.3.2	Llamadas de atención	247
6.3.2.1	Tipología de las llamadas de atención	248
6.3.2.2	Tratamiento en las llamadas de atención	253
6.3.2.3	Conclusiones sobre las llamadas de atención	255
6.3.3	Vocativos	256
6.3.3.1	Vocativos y cortesía positiva o negativa en los <i>DCT</i>	257
6.3.3.1.1	Cortesía negativa o formal	259
6.3.3.1.2	Cortesía positiva o informal	260
6.3.3.2	Vocativos en las observaciones	262
6.3.3.3	Vocativos: triangulación	263
6.3.3.4	Conclusiones sobre los vocativos	266
6.3.4	Conclusión: alertadores del acto de habla	267
6.4	Triangulación final de los datos obtenidos: estructuras lingüísticas de los tipos de estrategia.....	267
6.4.1	Tabla de estructuras lingüísticas.....	267
6.4.2	Tipos de estrategia: los factores pragmáticos	269
6.4.3	Estructuras lingüísticas de los tipos de estrategia de las peticiones frente a estructuras de ruego y mandato en español peninsular	272
6.4.4	Conclusión: núcleo del acto de habla	276
6.5	Triangulación final de los datos obtenidos: mitigadores y coaccionadores..	277
6.5.1	Mitigadores frente a coaccionadores	277
6.5.2	Uso de los mitigadores	278
6.5.3	Uso de los coaccionadores.....	282
6.5.4	Conclusión: mitigadores y coaccionadores	284
6.6	Triangulación final de los datos obtenidos: formas verbales.....	285
6.7	Conclusión del capítulo: triangulación de los datos obtenidos	286
7	CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO.....	291
7.1	Tipo de estrategia: realización directa frente a realización indirecta convencional	292
7.1.1	Uso y percepción de las estrategias indirectas convencionales	293
7.1.2	Uso y percepción de las estrategias directas.....	294
7.1.3	Conclusiones sobre el tipo de estrategia.....	297

7.2 Interferencia lingüística y código restringido o elaborado	298
7.2.1 Interferencia lingüística	300
7.2.2 El uso de los códigos restringido y elaborado por parte de nuestros informantes.....	301
7.2.3 Códigos elaborado y restringido en el ámbito educativo	303
7.2.4 Conclusiones acerca de la interferencia lingüística y el código	304
7.3 Cortesía, anticortesía y descortesía en la adolescencia.....	305
7.3.1 Características de la adolescencia.....	305
7.3.2 Identidad lingüística del adolescente	307
7.3.2.1 Identidad grupal y anticortesía.....	307
7.3.2.2 Antinormatividad y descortesía	311
7.3.3 Conclusiones sobre cortesía, anticortesía y descortesía	317
7.4 Conclusión final.....	318
APÉNDICE: ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES Y LEYES EDUCATIVAS. PROPUESTA DIDÁCTICA	321
A.1 Análisis de manuales escolares	321
A.2 Análisis comparado del currículo en las leyes educativas: LOE frente a LOMCE	333
A.2.1 La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	333
A.2.1.1 Concreción curricular en la LOE: Secundaria	333
A.2.1.2 Concreción curricular en la LOE: Bachillerato	336
A.2.2 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).....	339
A.2.2.1 Concreción curricular en la LOMCE: Secundaria	339
A.2.2.2 Concreción curricular en la LOMCE: Bachillerato	344
A.3 Propuesta didáctica.....	348
A.3.1 Las competencias comunicativa y pragmática	349
A.3.2 Hacia la motivación	351
A.3.3 Currículo, aprendizaje significativo y destrezas.....	354
A.3.4 Actividades didácticas sobre cortesía	357
A.3.4.1 Actividad n.º 1: <i>Entre amigos</i>	359
A.3.4.2 Actividad n.º 2: <i>¿Cómo nos comunicamos en el día a día?</i>	359
A.3.4.3 Actividad n.º 3: <i>¿Y si me convierto en...?</i>	361
A.3.4.4 Actividad n.º 4: <i>Observando en comercios</i>	362

A.3.4.5	Actividad n.º 5: <i>Y en casa... ¿qué opinan?</i>	362
A.3.4.6	Actividad n.º 6: <i>La cortesía en el tiempo y el espacio</i>	363
A.3.4.7	Actividad n.º 7: <i>¿Un exceso de descortesía?</i>	364
A.3.4.8	Actividad n.º 8: <i>Cortesía radiofónica</i>	365
A.3.4.9	Actividad n.º 9: <i>¿Cortesía positiva o negativa?</i>	366
A.3.4.10	Actividad n.º 10: <i>¿Un exceso de cortesía?</i>	367
A.4	Conclusión: análisis y propuesta didáctica	368
BIBLIOGRAFÍA	371
	Obras de referencia	371
	Diccionarios	384
	Normativa legal.....	385
	Material audiovisual	386
	Manuales de la asignatura Lengua castellana y Literatura	386
ANEXOS	391
	Anexo 1. <i>DCT</i> diseñado y utilizado.....	393
	Anexo 2. Las variables lingüísticas del <i>DCT</i>	395
	Anexo 3. Relación de archivos adjuntos (memoria USB)	399

Índice de tablas

Tabla 1. Estrategias para realizar el AAI.	27
Tabla 2. Análisis tipológico de la cortesía.	35
Tabla 3. Situaciones planteadas en el <i>DCT</i>	59
Tabla 4. Situaciones planteadas en el <i>DCT</i> : variables y combinación.	72
Tabla 5. Situaciones del <i>DCT</i> agrupadas según las variables presentes.	72
Tabla 6. Situaciones del <i>DCT</i> agrupadas según el contexto.	73
Tabla 7. Guion para las entrevistas de hábitos sociales.	96
Tabla 8. Registro de entrevistas de hábitos sociales.	97
Tabla 9. Núcleo del acto de habla: tipo de estrategia y perspectiva (<i>DCT</i>).	135
Tabla 10. Tipo de estrategia y alertadores del acto de habla (<i>DCT</i>).	136
Tabla 11. Tipo de estrategia y mitigadores (<i>DCT</i>).	136
Tabla 12. Tipo de estrategia y coaccionadores (<i>DCT</i>).	137
Tabla 13. Contraste entre el saludo y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	147
Tabla 14. Contraste entre las llamadas de atención y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	148
Tabla 15. Contraste entre los vocativos y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	149
Tabla 16. Contraste entre los tipos de estrategia y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	150
Tabla 17. Contraste entre la perspectiva y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	151
Tabla 18. Contraste entre los mitigadores sintácticos y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	151
Tabla 19. Contraste entre los mitigadores léxicos y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	152
Tabla 20. Contraste entre los coaccionadores y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	152
Tabla 21. Contraste: movimientos de apoyo (por su posición)-factores pragmáticos (<i>DCT</i>). ..	153
Tabla 22. Contraste: movimientos de apoyo mitigadores y factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	154
Tabla 23. Contraste: movimientos de apoyo coaccionadores y factores pragmáticos (<i>DCT</i>). ..	154
Tabla 24. Contraste entre el tono y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	155
Tabla 25. Contraste entre las formas verbales y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	155
Tabla 26. Contraste entre los aspectos lingüísticos y los factores pragmáticos (<i>DCT</i>).	157
Tabla 27. Valores asignados al tipo de estrategia (núcleo del acto de habla).	160

Tabla 28. Valores asignados a la perspectiva (núcleo del acto de habla).....	161
Tabla 29. Núcleo del acto de habla: tipo de estrategia y perspectiva (observaciones).....	178
Tabla 30. Tipo de estrategia y alertadores del acto de habla (observaciones).....	179
Tabla 31. Tipo de estrategia y mitigadores (observaciones).	179
Tabla 32. Tipo de estrategia y coaccionadores (observaciones).	180
Tabla 33. Situaciones planteadas organizadas según el contexto y la metodología.....	235
Tabla 34. Contraste entre los alertadores del acto de habla (contexto de la cafetería).....	237
Tabla 35. Contraste entre el núcleo del acto de habla (contexto de la cafetería).	238
Tabla 36. Contraste entre los modificadores internos mitigadores (contexto de la cafetería)...	239
Tabla 37. Contraste: modificadores internos coaccionadores (contexto de la cafetería).	240
Tabla 38. Contraste: movimientos de apoyo coaccionadores (contexto de la cafetería).....	241
Tabla 39. Contraste entre las formas verbales (contexto de la cafetería).	241
Tabla 40. Alertadores del acto de habla según la situación.....	246
Tabla 41. Tipología de las llamadas de atención (<i>DCT</i> -observaciones) por situación.....	249
Tabla 42. Tratamiento en las llamadas de atención (<i>DCT</i> -observaciones) por situación.....	254
Tabla 43. Vocativos utilizados en función de la situación (<i>DCT</i>).....	257
Tabla 44. Vocativos utilizados en función de la situación (observaciones).....	263
Tabla 45. Contraste: tipo de estrategia y factores pragmáticos (<i>DCT</i> -observaciones).....	270
Tabla 46. Contraste: tipo de estrategia y factores pragmáticos (<i>DCT</i> -observaciones).....	272
Tabla 47. Uso de mitigadores y coaccionadores (<i>DCT</i> -observaciones).....	277
Tabla 48. Uso de modificadores internos mitigadores (<i>DCT</i>).....	279
Tabla 49. Uso de modificadores internos mitigadores (observaciones).....	279
Tabla 50. Uso de movimientos de apoyo mitigadores (<i>DCT</i> -observaciones).	280
Tabla 51. Modificadores internos coaccionadores (<i>DCT</i> -observaciones).....	282
Tabla 52. Movimientos de apoyo coaccionadores (<i>DCT</i> -observaciones).	282
Tabla 53. Uso de las formas verbales (<i>DCT</i> -observaciones).	285
Tabla 54. Contenidos pragmáticos en la muestra de manuales escolares escogida.	324

ABSTRACT

This doctoral thesis, titled *Executions, conscience and teaching-learning in speech acts of requesting in Secondary Education*, is classified within the field of pragmalinguistics, particularly within linguistic politeness. This study looks to analyse the execution of speech acts of requesting as well as the metalinguistic conscience that secondary school students possess based on this study, and to carry out a didactic proposal focused on the Spanish Language and Literature subject.

In order to undertake this, we start off with an observation based on the existence in our society of preconceived ideas pertaining to the lack of politeness amongst adolescents, as well as their perception of the adult world, which they consider alien and remote. In this way, we ask ourselves if the absence of politeness amongst adolescents is a reality, working with the hypothesis with regard to, on the one hand, the relation between linguistic forms and, on the other, the pragmatic and sociolinguistic parameters.

Our investigation is expanded on over the course of seven chapters. Firstly, we include the theoretical approach (Chapter 1) and the methodology (Chapter 2). Following this, we dedicate three chapters to the specific analysis of the requests obtained based on the methodology used. In this way, we carry out the analysis of the requests gathered by means of a questionnaire that follows a *discourse completion test* style (Chapter 3), as well as the study of the observed requests (Chapter 4) and the approach towards metapragmatic conscience through interviews about social habits (Chapter 5). Those results will be corroborated by means of the triangulation of data obtained (Chapter 6). The interpretation of the collected and analysed information will be undertaken in the conclusion (Chapter 7). Following these chapters, we will find, in appendix form, the analysis of school books and educational laws, together with the didactic proposal. It is worth mentioning that the aforementioned contents have been considered as an appendix as it was conceived as the result and consequence of the study, strictly speaking. At the end of our study the bibliography consulted can be located. Likewise, in the three appendices that conclude the thesis we can find the designed and utilised *DCT* questionnaire, the table with the linguistic variables that have been used to analyse the requests and the links to the included files in the USB stick are attached.

In this fashion, we present the theoretical approach, which forms part of the speech acts theory (Austin and Searle), thanks to which we define the request as the subject of the study. Along with this, we turn to the classic theories of politeness in order to work around the following concepts: face (Goffman); principle of cooperation and conversational maxims (Grice); principle and maxim of politeness (Robin Lakoff); principle of politeness and cost-benefit scale (Leech), or positive and negative politeness, face-threatening act (FTA), power and distance between the interlocutors, and weightiness of a FTA (Brown and Levinson). In the same way, we make use of new theories on politeness, in particular those in which the following ideas are examined: conversational contract (Fraser and Nolen); indirection and cross-cultural analysis of speech acts (Blum-Kulka); politeness in the Spanish culture (Haverkate); rights and obligations (Spencer-Oatey); impoliteness (Culpeper); anti-politeness (Zimmermann); politically correct, politeness and impoliteness (Watts), or autonomy and affiliation (Diana Bravo). We work with various sociolinguistic theories, thanks to which we will also interpret the data we obtain: interaction styles (Hymes); *Black English Vernacular* variety (Labov); restricted and elaborated code (Basil Bernstein); bidialectalism (Peter Trudgill); social networks (Lesley Milroy); linguistic interference (Weinreich), and the accommodation theory (Giles, Coupland and Coupland).

In the second chapter we explain the methodology employed. We turned to the three different methods for the data collection: questionnaires *discourse completion tests* (DCT), observations and interviews on social habits. Furthermore, we generally took into account the distinction between the quantitative and qualitative paradigm: while the former resorts to a systematic collection of data that will serve to analyze said data statistically, the latter proposes that the data be collected in a flexible manner with the objective of carrying out an interpretive analysis. This distinction is fundamental to comprehend the distinct methodologies employed during the data collection. On the one hand, the DCT questionnaires and the observations, in which the number of respondents is relied on, belong to the quantitative paradigm. The data has been put into an Excel file, following the classification of a table of linguistic aspects, adapted from Blum-Kulka, House and Kasper (1989). This is succeeded by a statistical analysis with the help of the programme Tableau. On the other hand, the qualitative paradigm has been taken into account for those observations that did not rely on a high number of respondents, as well as for the social habits interviews. Finally, it is considered that the

data obtained through the different methodologies will be corroborated by using data triangulation.

The third chapter is dedicated exclusively to the data obtained through the *DCT* questionnaires. In this way, firstly a detailed and individual analysis of the 20 suggested requests is carried out, as well as a synthetic and global analysis of a combination of them. Subsequently, an approach for the grouped requests is included based on the context in which they were given and, finally, the triangulation between the sociological, pragmatic and linguistic items from the questionnaires is carried out. By means of the aforementioned analysis, we confirm that when carrying out the request, the query preparatory takes precedence (*Could you lend me your mobile?*), followed by the imperative (*Shut up*) and then the elliptical sentence structures (*a sandwich*), as well as the locution derivable (*Can you lend me four euros?*). What is more, it can be confirmed that the execution of the requests in the questionnaire is conditioned by the characteristics of each communicative situation, as well as by the context of the communication, the pragmatic factors and the rights and obligations of the interlocutors. To conclude, thanks to the contrast between the linguistic and sociological aspects, we find that amongst the factors that condition the execution of the request, age, level of studies of the parents and, especially, the year and the group in which the respondents find themselves are all observed. Furthermore, because these groupings are organised based on academic results, they also become influential sociological factors.

In the fourth chapter we concentrate on the observations, establishing a difference between the quantitative observations and the qualitative observations. The analysis of each one of these groups of observations is carried out separately, based on the contexts of the secondary school where they are given, which are common contexts: on the one hand it deals with academic contexts (class, the teachers' office and the caretaker's office) and, on the other, non-academic contexts (the café). The aforementioned analysis shows a predominance in direct strategies, in particular the imperative (*give me two bags of sweets*) and the elliptical sentence structures (*a ham sandwich*). At the same time, we gain access to the pragmatic conscience of the respondents, favoured by the presence of the observer.

In the fifth chapter we deal with the social habits interviews, in which the metapragmatic conscience of our respondents is reflected. In these interviews, different

questions are considered, organised around three large groups: the meaning of politeness; the use of politeness, and teaching, learning and practice of politeness. This way, we know, for example, that the respondents identify politeness with being polite and friendly, as well as being well spoken, in the same way as initially they considered that young people are not courteous. Despite all of this, they explain that the use of politeness and impoliteness depends on diverse factors, like the communicative situation or age, identity and the existing relationship between the interlocutors, amongst other aspects. On the other hand, they maintain that their custom of being polite will better when they mature; likewise they indicate that they could work on politeness in Spanish language and literature class.

In the sixth chapter we corroborate the analyzed data from the previous chapters through their triangulation, paying special attention to the different linguistic aspects collected in the classifying table used and the pragmatic factors of most interest in each case. In this way, firstly, the requests carried out in the secondary school café are compared through triangulation, by which means it is confirmed that in the questionnaires the requests are carried out mainly in an indirect form, faced with the use of direct strategies in the observed requests. This confirms the existence of a difference between the perception of the request as a speech act and the spontaneous execution of one. After this, the remainder of the requests within the different situations being considered are contrasted, taking into account the speech act alerters, such as the head act, the internal modifications, the supportive moves, the mode and verbal forms. It is confirmed, in general, that the results obtained by means of each methodology do not coincide, considering that the observed data is closer to reality than the data collected through questionnaires or interviews, those of which show conditioned responses due to the metapragmatic conscience of the respondents.

Finally, in the seventh chapter, the conclusions are brought together, which attempt to make sense of the results from the analysis of the data gathered. In this manner, reference has been made to the use of direct and indirect strategies based on the situations taken into account and to the specificity of the Spanish language and culture in which they are produced, particularly in the peninsular variety of Spanish. Likewise, it has been considered that a section of our respondents only handle restricted code, without developing a variability of registers based on the communicative situation. On the contrary, another section of our respondents do have access to the elaborated code

and they show a diverse use of registers according to the communicative situation. In this sense, we note the importance of keeping in mind, within the educational sphere, the fact that some students only possess the restricted code, with the purpose of providing them with the acquisition of the elaborated code.

The existence of linguistic interferences with the English language has also been considered, with such interferences causing the development in Spanish of a higher use of indirect strategies than normal. Finally, we have taken interest in adolescence as a vital stage, explaining the linguistic uses in relation to the wish on the respondents' part to show a preference to be identified with their peer group, which will be used to explain the anti-politeness. Furthermore, the adolescent group linguistic behaviours are anti-normative to the extent that they are used as a reaction to the standard norm represented by the adult world, which could give way to impolite interpretations about youth language. However, all of this does not imply that adolescents ignore the need to adapt their register to the situation: even though they are conscious of it, in general they do not carry it out, either as a strategy, or else merely due to lack of awareness, or even due to a lack of habit or of need.

To complete our study, we include an appendix that gathers an analysis of school books and education legislation, in particular with regards to the Castilian language and literature subject. Following this, an educational proposal is made. On analyzing school books, it is confirmed that content pertaining to politeness and pragmatic content is scarce, while at the same time they are the writing skills that are chiefly worked on. On the other hand, education legislation tends to treat pragmatics in general and politeness in particular in a superficial manner, without giving them a relevant role either within the content or in the development of the curriculum. In the same way, we consider concepts like communicative and pragmatic competence, motivation, curriculum, significant and functional learning or skills as a step towards a broad approach with a series of ten didactic activities, throughout which we look to work the metapragmatic conscience and the practice of politeness, with a view to reflect upon daily communication and its application. In the aforementioned activities, the dimension of oral communication has been taken into account especially, while at the same time a consideration is made with regards to environments that are closest to the students, such as communication amongst friends, during their day to day life, in shops or in their own homes. Other situations are also considered, with visual, audio and

audio-visual support. In this way, a form of practicing politeness based on role-playing games, debates, group work and individual work is proposed.

INTRODUCCIÓN

Como hablantes de una sociedad en la que participamos de forma activa, hemos observado que, cuando se reflexiona sobre el lenguaje utilizado por los adolescentes, a menudo se considera poco respetuoso; esto nos permite partir de la base de que, en general, en la sociedad se dan ideas preconcebidas sobre la comunicación de los adolescentes. Por su parte, también estos tienen su visión particular del mundo de los adultos, que frecuentemente consideran artificial o aburrido. La existencia de estas realidades conceptuales puede explicarse por el estilo comunicativo de cada grupo, que puede llegar a diferir significativamente, lo que se percibe concretamente a través de la cortesía verbal. En nuestra investigación nos interesa observar si esto se da de forma generalizada, como a menudo se afirma, o si por el contrario es propio de situaciones concretas. De este modo, surgen varias preguntas: ¿los adolescentes son corteses, o no lo son?, ¿los adolescentes saben o no saben ser corteses? o ¿los adolescentes quieren ser corteses, o no quieren?

Con el fin de esclarecer estas dudas, llevamos a cabo una investigación sobre la realización del acto de habla de la petición por parte de una muestra de informantes adolescentes en una serie de situaciones concretas planteadas. Mediante este acercamiento trataremos a su vez de comprender el modo de comunicación adoptado por los adolescentes, específicamente en el ámbito del centro educativo donde cursan estudios. Con ello se busca facilitar la comprensión de su estilo comunicativo, así como la intercomunicación entre ellos y el resto de la comunidad educativa. Además, también se pretende plantear mejoras relacionadas con estos aspectos en el ámbito curricular de la materia Lengua castellana y Literatura. En este sentido, coincidimos con Spencer Oatey, quien realizó una investigación sobre la relación entre miembros de equipos de trabajo en el ámbito laboral, con el objetivo de encontrar problemas y proponer soluciones:

Yo sostengo que la investigación pragmática acerca de las relaciones interpersonales debe ser capaz de identificar y aclarar los temas cooperativos que experimentan los miembros de un proyecto de intercambio en el ámbito laboral [...] (2011: 3566).

Respecto al enfoque adoptado, esta tesis es interdisciplinar en la medida en que se encuentra principalmente entre las disciplinas lingüísticas de la pragmática y la

sociolingüística. Dada la relevancia que ambas adquieren en nuestra investigación, nos interesa recordar el significado de cada una de ellas.

Por un lado, la pragmática lingüística sirve para relacionar la lengua con el uso que se le da, como señala Portolés:

Concebimos la pragmática lingüística como la perspectiva de estudio de una lengua, o del lenguaje en general, que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso. (2004: 28).

También Escandell Vidal aporta una definición interesante de pragmática, precisando en ella la importancia de los elementos de la comunicación:

Cuando decimos que la pragmática estudia los principios que regulan el uso real del lenguaje entendemos [...] que se ocupa de mensajes lingüísticos concretos, emitidos por un hablante concreto, y dirigidos a un determinado destinatario en una situación comunicativa determinada, para conseguir un objetivo concreto. (1996, 2003: 226).

De acuerdo con estas dos definiciones, en nuestra investigación detallamos la forma lingüística que las peticiones adoptan cuando son realizadas por adolescentes. Junto a esto, concretamos el análisis para un número determinado de situaciones definidas, en las que tanto el hablante como el oyente asumen unos roles, vinculados a unos derechos y obligaciones precisos; del mismo modo, tenemos en cuenta el objetivo que persigue la realización de la petición, así como las nociones de poder y distancia entre los interlocutores o grado de imposición del acto de habla.

Por otra parte, la sociolingüística está ampliamente presente en nuestra tesis. De forma general, por sociolingüística entendemos, de acuerdo con Blas Arroyo, el «estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad» (2005: 17). También resulta útil la definición proporcionada por Trudgill: «parte de la lingüística que se ocupa del lenguaje como un fenómeno cultural y social» (1974: 32). Así, nuestra investigación posee un fuerte componente sociolingüístico en la medida en que tenemos en cuenta variables como la edad, el sexo, el nivel académico o el entorno familiar de los informantes, las cuales relacionamos con las formas lingüísticas utilizadas.

Más allá de la pragmática y la sociolingüística, también acudimos a otras áreas de la lingüística, como la morfología, la sintaxis, la fonética o la semántica,

fundamentales a la hora de encontrar una descripción y un sentido detallados a las formas lingüísticas halladas en las respuestas de nuestros informantes. Por otra parte, recurrimos a otros campos de estudio, en concreto la psicología y la pedagogía, para facilitar la interpretación de nuestros datos y la funcionalidad de nuestros hallazgos, respectivamente.

Además, dentro de la pragmática trabajamos particularmente la cortesía. En este sentido, remitimos a la definición de la misma proporcionada por Escandell Vidal:

Puede concebirse, en primer lugar, como un *conjunto de normas sociales*, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. (1996, 2003: 136).

Vemos aquí que la cortesía se percibe como un fenómeno normativo, en el que caben tanto la cortesía como la descortesía. Esta cortesía normativa está presente en nuestra investigación al tener en cuenta aquellas ideas preconcebidas que en la sociedad llevan a pensar que los adolescentes son corteses o descorteses en función de la concepción y práctica de esta norma social; en otras palabras, la cortesía o descortesía mostrada por nuestros informantes lo será en virtud de las normas de conducta. Sin embargo, más allá de esta dimensión del término, la propia Escandell Vidal menciona que la cortesía también puede entenderse como estrategia conversacional:

Si convenimos en que la comunicación verbal es una actitud intencional dirigida a lograr un determinado objetivo en relación con otras personas, resulta lógico pensar que el uso adecuado del lenguaje puede constituir un elemento determinante para el éxito del objetivo perseguido. Sabemos que el emisor debe tener en cuenta que su enunciado se adapte no sólo a sus intenciones, sino también a la categoría y al papel social del destinatario. Por ello, no es difícil imaginar la importancia de utilizar convenientemente todos los medios que posee el lenguaje para mantener una relación cordial especialmente cuando el hablante debe enfrentarse a un conflicto entre sus objetivos y los del destinatario, y quiere, a la vez, no romper sus buenas relaciones con él: en este sentido, la *cortesía* puede entenderse también como *un conjunto de estrategias conversacionales* destinadas a evitar o mitigar dichos conflictos. El término

cortesía debe entenderse sin esa connotación peyorativa que, a veces, nos hace verla como algo artificial. (1996, 2003: 138-9).

Así, la cortesía también puede concebirse como un fenómeno complejo de estrategia conversacional, en el cual han de tenerse en cuenta nociones como intenciones, objetivos comunicativos o papeles sociales. Este tipo de cortesía será la que analicemos e interpretemos detalladamente, con el fin de comprender en mejor medida la cortesía normativa, en particular su puesta en práctica por parte de nuestros informantes y la concepción que tanto estos como sus interlocutores poseen de dicha práctica. En definitiva, la cortesía como estrategia conversacional nos servirá para comprender y explicar la cortesía como norma social.

Tomando como punto de vista el enfoque aportado por las distintas disciplinas mencionadas, precisamos que esta tesis tiene como objeto de estudio el acto de habla de la petición. Este se analiza aquí en tres de sus dimensiones: sus realizaciones, la conciencia metapragmática que de él se posee y el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. Estos tres aspectos se estudian en nuestro caso desde un punto de vista sincrónico, pues se busca comprender un fenómeno lingüístico en un marco temporal y espacial centrado en un momento y lugar determinados, a saber: la realización de peticiones durante el curso académico 2012-2013 por parte de informantes que a su vez son alumnos de un centro educativo de Enseñanza Secundaria, en la Comunidad de Madrid (España).

Es importante mencionar aquí que el planteamiento y desarrollo iniciales de nuestro trabajo contaban también con el acto de habla de la respuesta a la petición. De esta forma, junto al trabajo sobre peticiones, también se recogieron datos acerca de respuestas a peticiones mediante cuestionarios, en particular planteando 17 situaciones concretas; tras ello se volcaron los datos siguiendo una adaptación de la clasificación propuesta por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y se analizó cada respuesta a petición y las respuestas a peticiones entre ellas, en función de la situación planteada; otra línea de trabajo consistía en comparar las peticiones y las respuestas a peticiones del cuestionario *DCT* entre ellas. A pesar del trabajo realizado y de las ideas que teníamos para continuar con ello, los límites de la extensión y, especialmente, el interés y las ricas posibilidades de análisis que suscitaron por sí mismas las peticiones, nos

llevaron a aplazar el estudio sobre respuestas a peticiones para futuros trabajos, momento en el que se les podrá dedicar el tiempo y el esfuerzo adecuados. De esta forma, nuestra tesis versa finalmente sobre peticiones, acto de habla al que nos hemos acercado en detalle.

A su vez, dentro del acto de habla de la petición, el *corpus* sobre el que trabajamos se caracteriza por estar compuesto de datos pertenecientes a una misma lengua y cultura, en particular el español en su variedad centro-peninsular. Por esta razón, esta investigación puede ser considerada intracultural, en el sentido que Márquez Reiter y Placencia atribuyen a dicho término: «el estudio de una única lengua y cultura» (2005: 55). De la misma manera, también estamos de acuerdo con estas investigadoras en la medida en que consideran la práctica de la lengua nativa como un «estilo comunicativo de grupos particulares a través de la realización de sus actos de habla» (2005: 56); esta definición se adecúa perfectamente a nuestra investigación, mediante la cual buscamos conocer cómo se desarrolla la comunicación de los informantes adolescentes cuando se erigen en emisores o receptores de las peticiones.

Concretamente, es importante señalar que en esta investigación trabajamos a partir del *corpus* recogido por nosotros en las situaciones específicas planteadas; de este modo, el análisis y la valoración se centrarán en los datos de este mismo *corpus*, alejándonos así de cualquier pretensión universalista. De forma precisa y como ya hemos mencionado, a lo largo de esta tesis nos ocupamos de las realizaciones de peticiones por parte de estudiantes de Educación Secundaria, al igual que nos acercamos a la conciencia metapragmática que estos poseen sobre dichas realizaciones y al proceso de enseñanza-aprendizaje del propio acto de habla de la petición.

La hipótesis subyacente plantea la existencia de una relación entre formas lingüísticas, por un lado, y parámetros pragmáticos y sociolingüísticos, por otro. A partir de dicha hipótesis, nuestra investigación se desarrolla a lo largo de siete capítulos. En primer lugar incluimos el planteamiento teórico (Capítulo 1) y, tras ello, la metodología (Capítulo 2). A continuación dedicamos tres capítulos al análisis concreto de las peticiones obtenidas en función de la metodología utilizada; así, llevamos a cabo el análisis de las peticiones recogidas mediante el cuestionario de tipo *discourse completion test* (Capítulo 3), al igual que el estudio de las peticiones observadas (Capítulo 4) y el acercamiento a la conciencia metapragmática a través de las entrevistas

de hábitos sociales (Capítulo 5). Estos resultados serán contrastados mediante la triangulación de datos obtenidos (Capítulo 6). La interpretación de la información recogida y analizada se lleva a cabo en la conclusión (Capítulo 7). Tras esto incluimos, a modo de apéndice, el análisis de los manuales escolares y las leyes educativas, junto a la propuesta didáctica; cabe mencionar que dicho contenido se ha considerado apéndice al concebirse como resultado y consecuencia del estudio propiamente dicho. Finalmente se pueden consultar la bibliografía y los anexos; aparte de esto, incluimos adjunta una memoria USB, gracias a la cual se puede acceder a distintos archivos relacionados con el contenido de la tesis.¹

¹ V. Anexo 3 para conocer el contenido de la memoria USB.

Respecto a las citas bibliográficas incluidas a lo largo de este trabajo, aquellas tomadas de obras redactadas en lenguas diferentes al español han sido traducidas por nosotros, salvo que se indique lo contrario.

1 PLANTEAMIENTO TEÓRICO

En este capítulo llevamos a cabo una síntesis de las principales teorías con las que relacionaremos la interpretación de los datos de nuestra investigación. Así, nos serviremos de aquellas teorías y aspectos de las mismas pertinentes para nuestro estudio.

Agrupamos entonces las teorías en cuatro grandes apartados: teoría de los actos de habla, teorías clásicas de la cortesía, otras teorías de la cortesía y teorías de sociolingüística.

1.1 Teoría de los actos de habla

A continuación nos ocupamos de explicar las teorías clásicas de Austin y Searle, las cuales suponen los fundamentos de la pragmática. Austin establece los conceptos de enunciados constatativos y realizativos, al igual que desarrolla los conceptos de actos locucionarios (dentro de los cuales se distinguen los actos fónico, fático y rético), ilocucionarios y perlocucionarios. Por su parte, Searle nos interesa por afirmar que la unidad de comunicación es el acto de habla y por elaborar una clasificación de los actos de habla, la cual será fundamental en la medida en que la tenemos en cuenta para delimitar nuestro objeto de estudio, esto es, el acto de habla de la petición.

1.1.1 Austin: enunciados constatativos y realizativos. Actos locucionario, ilocucionario y perlocucionario

La teoría de Austin (1962) nos interesa puesto que establece tres distinciones fundamentales para el ámbito de la pragmática, a saber: la diferenciación entre enunciados constatativos y enunciados realizativos; la división del acto locucionario en acto fónico, fático y rético; y la existencia de los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios.

En primer lugar, precisa que los enunciados constatativos sirven para explicar la realidad:

No todos los enunciados verdaderos o falsos son descripciones; por esta razón prefiero usar la palabra «constatativo». (1962, 1981: 43).

Por el contrario, los enunciados realizativos están directamente relacionados con la acción:

[...] Propongo denominarla *oración realizativa* o expresión realizativa o, para abreviar, «un realizativo». La palabra «realizativo» será usada en muchas formas y construcciones conectadas entre sí [...]. Deriva, por supuesto, de «realizar», que es el verbo usual que se antepone al sustantivo «acción». Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que esta no se concibe normalmente como el mero decir algo. (1962, 1983: 47).

En este sentido, los enunciados realizativos sirven no solamente para decir algo, sino para hacerlo:

[...] caracterizamos la expresión realizativa [...] como aquella expresión lingüística que no consiste en, o no consiste meramente, en decir algo, sino en hacer algo. (1962, 1981: 66).

Los enunciados realizativos no se analizan en función del contenido verdadero o falso que posean, sino de la crítica a la que son sometidos; dicha crítica tiene que ver con la adecuación a las condiciones contextuales de emisión:

[...] no es un informe, verdadero o falso, acerca de algo. [...] aunque la expresión realizativa no es nunca verdadera o falsa, puede sin embargo ser sometida a crítica: puede ser desafortunada. (1962, 1981: 66).²

Por otra parte, el acto locucionario se identifica con el hecho de decir algo:

Llamo al acto de «decir algo», en esta acepción plena y normal, realizar un acto locucionario (*locutionary act*) [...] (1962, 1981: 138).

Los actos locucionarios contienen las dimensiones fonética, fática y rética:

Hemos distinguido entre el acto fonético, el acto «fático» y el acto «rético». El acto fonético consiste meramente en la emisión de ciertos ruidos. El acto «fático» consiste en la emisión de ciertos términos o palabras, es decir, ruidos de ciertos tipos, considerados como pertenecientes a un vocabulario, y en cuanto pertenecen a él, y como adecuados a cierta gramática, y en cuanto se

² Austin abandonará posteriormente la distinción, al considerar que los actos constatativos (afirmar, aseverar, etc.) son también realizativos.

adecuan a ella. El acto «rético» consiste en realizar el acto de usar esos términos con un cierto sentido y referencia, más o menos definidos. (1962, 1981: 139).

Junto a los actos locucionarios, Austin establece la existencia de los actos ilocucionario y perlocucionario:

En primer lugar distinguimos un grupo de cosas que hacemos al decir algo. Las agrupamos expresando que realizamos un *acto locucionario*, acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al «significado» en el sentido tradicional. En segundo lugar, dijimos que también realizamos *actos ilocucionarios*, tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos *actos perlocucionarios*; los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos, sorprender o confundir. (1962, 1981: 153).

Además, explica que, mientras los actos ilocucionarios son convencionales, los actos perlocucionarios no lo son y dependen de la interpretación que el oyente haga de las palabras del hablante. (1962, 1981: 166).

1.1.2 Searle: los actos de habla y su clasificación

Searle pone de relieve el acto de habla como unidad de comunicación, otorgándole así un papel protagonista en comparación a la palabra o la oración:

La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. (1975a: 26).

La importancia otorgada así al acto de habla dirige el foco de atención a la manera de utilizar la lengua para dar órdenes, plantear preguntas o hacer promesas, entre otras muchas posibilidades (1975a: 25-6). En este sentido, desarrolla el concepto de acto ilocucionario y define así cinco tipos de actos de habla en función de la fuerza ilocucionaria: asertivos, conmisivos, directivos, declarativos y expresivos. En los actos de habla asertivos se explica cómo son las cosas, es decir, en la proposición se

representa el estado de cosas del mundo; algunos ejemplos de verbos asertivos son *informar* o *debatir*. Sin embargo, en los actos de habla comisivos el hablante se compromete a realizar la acción representada en el contenido proposicional; así ocurre con verbos como *prometer* o *garantizar*. Por su parte, los actos de habla directivos buscan que el interlocutor lleve a cabo la acción representada en el contenido proposicional; algunos ejemplos de verbos directivos son *pedir*, *ordenar*, *solicitar* o *recomendar*. Mientras, los actos de habla declarativos persiguen modificar la realidad, como sucede con *declarar*, *nombrar* o *bendecir*. Finalmente, los actos de habla expresivos ponen de relieve los sentimientos y la postura psicológica del hablante sobre el estado de cosas representado en el contenido proposicional; algunos ejemplos son *felicitar* o *agradecer*.

Además, es importante tener en cuenta que, para Searle, la realización de los actos de habla es posible y se lleva a cabo según una serie de reglas, las cuales llama *condiciones*. Así, existen cuatro condiciones principales, ejemplificadas para las peticiones de la siguiente manera: condición preparatoria (el oyente es capaz de llevar a cabo una acción); condición de sinceridad (el hablante desea que el oyente realice una acción); condición de contenido proposicional (el hablante declara un acto futuro para el oyente); y condición esencial (intento por parte del hablante de que el oyente realice una acción) (1975b: 71).

Por otra parte, Searle trata también la realización indirecta de los actos de habla, los cuales sirven para que el hablante comunique al oyente más de lo que realmente ha dicho; esto es posible gracias tanto a los conocimientos lingüísticos y no lingüísticos compartidos por los interlocutores, como a los principios de racionalidad e inferencia por parte del oyente (1975b: 60-1). Además, la cortesía se erige como razón fundamental para la realización indirecta de las peticiones, dentro de las cuales ciertas formas indirectas tienden a convencionalizarse como peticiones corteses (1975b: 76-7).

1.2 Teorías clásicas de la cortesía

Trataremos aquí cinco teorías principales que sirven como base para el desarrollo de la noción de cortesía. De este modo, en primer lugar nos centramos en el trabajo de Goffman y en la definición del concepto de imagen (*face*), así como en la existencia de los territorios del yo, los rituales positivo y negativo, y el entorno. Después abordamos el principio de cooperación de Grice y sus máximas, como también el principio de cortesía de Lakoff. A continuación explicamos la noción de fuerza pragmática, junto al principio de cortesía y la escala coste-beneficio, de Leech. Para terminar, desarrollamos el modelo de Brown y Levinson, es decir, la existencia de la cortesía negativa y la cortesía positiva, señalando así mismo la relevancia de los conceptos de acto amenazante para la imagen, grado de imposición del acto de habla, poder y distancia entre los interlocutores.

1.2.1 Goffman: el concepto de imagen (*face*)

El trabajo de Goffman nos interesa por ser él quien define el concepto de imagen (*face*), tan importante posteriormente para la teoría de la cortesía: «El valor social positivo que una persona reclama para sí misma y de acuerdo con lo que otros asumen como valor tomado por esta persona durante un contacto determinado.» (1955: 319). La imagen depende entonces de uno mismo, así como de la consideración que sobre esta poseen las demás personas implicadas en la interacción. Además, para Goffman tanto la imagen de uno mismo como la imagen de los demás dependen de las reglas de comunicación del grupo y de la propia situación de comunicación. El trabajo de imagen (*face work*) consiste en todo aquello que se hace teniendo en cuenta la imagen. En la interacción, una persona buscará mantener tanto su propia imagen, como la de los demás participantes, aludiendo a las reglas del respeto a uno mismo y de la consideración, respectivamente; en otras palabras, se trata de dos orientaciones: defensiva (destinada a cuidar su propia imagen) y protectora (destinada a cuidar la imagen del interlocutor). Por esta razón, Goffman sostiene que cada persona está constituida por una doble dimensión, lo cual conlleva una serie de derechos y obligaciones; así, por ejemplo, en muchas relaciones sociales los participantes deben garantizar el apoyo a una determinada imagen de los demás miembros en ciertas situaciones; de lo contrario, se tiende a destruir la imagen del interlocutor.

Goffman considera entonces que la conversación implica control social, en la medida en que cada individuo debe mantener su propia imagen, así como la de los demás. De esta forma, menciona la existencia de dos tendencias: «[...] la del hablante que reduce su subjetividad y la de los oyentes, que aumentan sus intereses, cada cual en función de las capacidades y necesidades del otro [...]» (1957: 349). Estas dos vertientes aseguran que una conversación transcurra de acuerdo con una comunicación basada en la reciprocidad.

Por otra parte, Goffman trata la dimensión de los territorios de la propia persona, lo que él llama *territorios del yo*:

Me he referido a ocho territorios del yo, todos ellos de tipo situacional o egocéntrico: espacio personal, recintos, espacio de uso, turnos, envoltorio, territorio en posesión, reserva de información y reserva de conversación. (1971, 1979: 57).

En nuestro caso, nos interesan tres de ellos, en concreto el espacio personal, el espacio de uso y la reserva de conversación. El espacio personal es definido por Goffman como:

El espacio en torno a un individuo, en cualquier punto dentro del cual la entrada de otro hace que el individuo se sienta víctima de una intrusión, lo que le lleva a manifestar desagrado y, a veces, a retirarse. (1971, 1979: 47).

Nos detenemos en él porque trata el espacio como un lugar que se puede invadir o respetar, como después considerarán Brown y Levinson (1978, 1987) al tratar la imagen. Por otra parte, encontramos el espacio de uso:

El territorio que está inmediatamente en torno a o en frente de una persona, cuya reivindicación de él se respeta debido a evidentes necesidades instrumentales. (1971, 1979: 52).

Así, aquí se trata de vincular el espacio con el propio interlocutor, asegurando que a cada interlocutor le corresponda un espacio de uso. En último lugar, destaca el concepto de reserva de conversación:

El derecho de un individuo a ejercer algún control sobre quién puede llamarlo a conversar y cuándo lo puede llamar, y el derecho de un grupo de personas que han iniciado una conversación a que su círculo esté protegido contra la entrada y la escucha de todos. (1971, 1979: 57).

Este concepto nos resulta interesante en la medida en que lo encontraremos implícitamente en los conceptos de autonomía y afiliación (Diana Bravo, 2002), así como cuando se destaque la importancia del grupo al tratar la anticortesía (Zimmermann, 2002a) y la descortesía (Culpeper, 2011).

En esta misma línea, Goffman será la base para la teoría de la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson (1978, 1987), al explicar, basándose en Durkheim, que existen dos tipos de rituales, uno positivo y otro negativo:

El tipo negativo comporta prohibiciones, evitación, distanciamiento. Es lo que estudiamos cuando examinamos las reservas del yo y al derecho a que nos dejen en paz. El ritual positivo consiste en las formas en que se puede rendir homenaje mediante ofrendas de diversos tipos, las cuales entrañan que el actor se acerque de un modo u otro al receptor. El argumento más frecuente es que estos ritos positivos afirman y apoyan la relación social entre el actor y el receptor. (1971, 1979: 78-9).

Esta diferencia entre los tipos negativo y positivo puede llevar asociada una serie de derechos y obligaciones, teniendo en cuenta también que en una situación un individuo posee distintas relaciones con los interlocutores. En esta línea, en las interacciones cada persona tiene dos posibilidades, de forma que estos intercambios son concebidos como lugares de dos tipos: «donde se puede mantener fácilmente el control o donde tiene que ocuparse totalmente en actividades de autoconservación» (1971, 1979: 249).

Finalmente, es interesante el hecho de que Goffman señale la existencia del entorno:

El *Umwelt* o entorno es una zona egocéntrica fija en torno a un reivindicador, que generalmente es un individuo. Sin embargo, los individuos no están móviles, de forma que el entorno también se desplaza. Al desplazarse el individuo, algunos signos de alarma en potencia se salen del ámbito efectivo (al irse saliendo sus fuentes de pertinencia), mientras van entrando en él otras que hace un momento estaban fuera de ese ámbito. (1971, 1979: 256).

1.2.2 Grice: el principio de cooperación y sus máximas

Grice es un autor fundamental por ser quien define el principio de cooperación:

Haga su contribución conversacional tal como sea necesario, en la fase en la cual ocurre, de acuerdo con el objetivo o la dirección del intercambio conversacional en el cual está implicado. (1975: 45).

Así, el principio de cooperación equivale a asumir la participación y la contribución en el intercambio comunicativo.

Para poder analizar y comprender el principio de cooperación, Grice establece la existencia de cuatro categorías, que denomina, aludiendo a Kant, *de cantidad, calidad, relación y manera*. (1975: 45-6).

En primer lugar, la categoría de cantidad se refiere a la cantidad de información proporcionada; en ella se incluyen dos máximas, a saber: «haga su contribución tan informativa como sea necesario (para los objetivos reales del intercambio)» y «no haga su contribución más informativa de lo requerido».

En segundo lugar, la categoría de calidad incluye una máxima general, según la cual la contribución que uno haga debe ser verdadera. Además, dentro de esta categoría, se incluyen dos submáximas: «no diga lo que considera falso» y «no diga aquello que no pueda demostrar».

En tercer lugar, Grice menciona la categoría de relevancia, la cual se resume en una máxima: «sea pertinente».

Finalmente, la categoría de manera se refiere no tanto a lo que se dice, sino a cómo se dice. En ella se incluye la máxima «sea claro». Además, en esta categoría caben cuatro submáximas: «evite la oscuridad de expresión», «evite la ambigüedad», «sea breve» («evite la prolijidad innecesaria») y «sea ordenado».

A estas categorías podríamos añadir una máxima adicional definida por Searle: «Hable de forma habitual en el contexto (*speak idiomatically*), a no ser que haya alguna razón especial para no hacerlo.» (1975b: 76).

1.2.3 Lakoff: el principio de cortesía y sus máximas

Robin Lakoff (1973) destaca en la medida en que plantea la consideración de la pragmática como una disciplina fundamental dentro de la lingüística:

Pero igualmente podríamos hablar de ambigüedades que solamente se resuelven si se recurre a un examen de la relación entre los participantes en un diálogo y su situación en el mundo real: es lo que podríamos llamar ambigüedad pragmática; [...] necesitamos incorporar a nuestra gramática reglas de tipo pragmático. (1973: 263).

Así, es preciso tener en cuenta la pragmática, con las ambigüedades que como consecuencia de su existencia pueden darse y con las reglas que sirven para resolverlas, con el fin de comprender la comunicación en su totalidad. De este modo, partiendo del trabajo de Grice (1975), Lakoff establece la existencia de dos amplias reglas básicas, llamadas *máximas de competencia pragmática*: «sea claro» y «sea cortés». A propósito de la convivencia de ambas normas, cuando entran en conflicto se da una tendencia al mantenimiento de la cortesía:

Parece que el caso es que, cuando la claridad entra en conflicto con la cortesía, muchas veces (aunque no siempre, como veremos), la cortesía se impone: se considera más importante en una conversación evitar la ofensa que conseguir el objetivo de la claridad. Lo cual es lógico, puesto que en la mayoría de conversaciones informales la comunicación real de ideas importantes es algo secundario respecto al mero hecho de afirmar y estrechar las relaciones. De hecho, las máximas de la conversación se respetan de manera estricta precisamente en aquellas conversaciones en las que el contenido que se comunica es más importante que el acto de dialogar. (1973: 267).

De este modo, Lakoff relaciona la importancia de la cortesía con el mantenimiento y el acercamiento en las relaciones interpersonales, mientras que la claridad la vincula a aquellas interacciones cuyo fin es intercambiar información.

Una vez que confirma la relevancia de la cortesía, Lakoff explica el principio de cortesía, el cual está formado por tres máximas: «no importune», «ofrezca alternativas» y «haga que el oyente se sienta bien, comportándose amigablemente». (1973: 268).

La primera de estas tres máximas, esto es, «no importune», se centra en mantenerse distante y no inmiscuirse en los asuntos de los demás. Así, cuando algo no

es asunto nuestro, esta máxima nos previene para que lo evitemos, o bien nos avisa de que es preferible pedir autorización antes de realizarlo o mencionarlo. En cuanto a las estructuras lingüísticas en las que se encuentra presente esta máxima, tenemos las oraciones pasivas e impersonales, pues crean una sensación de distanciamiento entre el hablante y el oyente (1973: 268-9). Otras formas lingüísticas serían el apellido o el tratamiento de respeto. Esta máxima incluirá, siguiendo a Lakoff, las máximas de la conversación de Grice.

La segunda máxima, «ofrezca alternativas», transmite que es el oyente quien debe tomar sus propias decisiones, a partir de un abanico amplio de opciones. Lingüísticamente esto es posible gracias a formas verbales como *creer* o preguntas retóricas como *¿no?*

Estas dos primeras máximas citadas se encuentran en la misma dirección y se pueden dar conjuntamente, pues ambas se alejan del deseo de imponerse, al tiempo que proporcionan libertad de actuación al oyente.

Por el contrario, mediante la tercera máxima, «haga que el oyente se sienta bien, comportándose amigablemente», el hablante busca encontrar un punto en común con el oyente; así, con esta máxima se da pie a un sentimiento de camaradería entre el hablante y el oyente, pues en último término se trata de que el oyente se encuentre cómodo mediante la sensación de igualdad entre los interlocutores. En un momento dado, Lakoff señala que en realidad las tres máximas buscan que el oyente se sienta bien; lo que ocurre es que lo hacen mediante procedimientos diferentes, siendo esta tercera máxima la que consigue que el oyente se sienta como un amigo. Además, esta máxima es la que facilita el uso del tuteo para expresar solidaridad, así como la utilización de apodos, hipocorísticos y nombres de pila; también caben aquí expresiones como *quiero decir* o *ya sabes*, al igual que halagos y cumplidos. Así mismo, esta máxima puede ser considerada la más sincera, si bien en ocasiones se utiliza de forma convencional entre interlocutores que no sienten auténtica amistad.

Respecto al funcionamiento y la presencia de las máximas, Lakoff considera que se utilizan tanto en el habla como en las acciones, sin que se deba entonces separar el comportamiento lingüístico del comportamiento no verbal. Por otra parte, para Lakoff las máximas de cortesía son universales y lo que varía es la interpretación y el predominio que se hace de ellas en las distintas culturas (1975: 275-6).

1.2.4 Leech: el principio de cortesía y la escala de coste-beneficio

Leech alude a la cooperación y la cortesía como factores reguladores para asegurar el buen funcionamiento de la conversación. En esta línea, establece una distinción entre objetos ilocutivos y objetos sociales:

Es necesario, por lo tanto, distinguir entre objetos ilocutivos y objetos sociales o, lo que es equivalente, entre la fuerza ilocutiva de un enunciado y su fuerza retórica, esto es, el significado que la misma transmite con respecto a la adhesión del hablante a los principios retóricos [...]. En su conjunto, la fuerza ilocutiva más la fuerza retórica de un enunciado constituyen su fuerza pragmática. (1983, 1997: 63).

Vemos entonces que en la fuerza pragmática cobra peso la dimensión social.

En cuanto a los principios de cooperación y cortesía, Leech concreta que el principio de cooperación varía en su aplicabilidad en función de la sociedad en la que se observe. El principio de cortesía tendrá mayor o menor importancia según la cultura, concibiéndose como un complemento al principio de cooperación.

Para definir el principio de cortesía, Leech recurre a una formulación en negativo: «Permaneciendo el resto de los factores constantes, minimice las expresiones de opinión descorteses». También lo formula en positivo: «Permaneciendo el resto de factores invariables, aumente al máximo las expresiones de opinión corteses». (1983, 1997: 143).

Además, para Leech destaca el papel regulador del principio de cortesía:

[...] mantener un equilibrio social y unas relaciones amistosas que nos permitan presuponer que nuestros interlocutores están siendo cooperativos. (1983, 1997: 143).

Leech considera que la cortesía es asimétrica, de tal forma que lo que es cortés para una persona, puede no serlo para otra. Por esta razón, Leech define y otorga relevancia a la máxima de tacto, concebida en torno a las nociones de coste y beneficio, opcionalidad e indirección.

En primer lugar, la escala coste-beneficio sirve para estimar el coste o el beneficio, para el hablante o para el oyente, de una acción propuesta al hablante o al oyente:

Hay dos aspectos en la máxima de tacto; un lado negativo: «minimizar el coste para el oyente»; y uno positivo: «maximizar el beneficio para el oyente». (1983, 1997: 180).

Esto se traduce en que aquello que supone mayor coste para el oyente será menos cortés, mientras que aquello que implica mayor beneficio para el oyente será más cortés; en este sentido, aquellas peticiones consideradas obligaciones del oyente supondrán un coste bajo para el mismo y un beneficio poco elevado para el hablante.

Junto a la escala coste-beneficio, en la escala de opcionalidad se ordenan las ilocuciones de acuerdo con el grado de libertad que el hablante permite al oyente. A esta podemos sumarle la escala de indirección, la cual sirve para ordenar las locuciones según la longitud del trayecto inferencial que lleva del acto ilocucionario a su objetivo. A propósito de estas dos escalas, Leech vincula las ilocuciones indirectas con un grado de cortesía mayor:

Las ilocuciones indirectas tienden a ser más corteses: (a) porque aumentan el grado de opcionalidad, (b) porque cuanto más indirecta es una locución, más reducida y tentativa tiende a ser su fuerza. (1983, 1997: 178).

Aparte de estas tres escalas, Leech habla, citando a Brown y Gilman, de los ejes vertical y horizontal:

Sobre el eje vertical se mide el grado de la distancia en relación al «poder» o a la autoridad de un interlocutor con respecto al otro. Es esta una medida asimétrica, de forma que alguien con autoridad puede usar una forma familiar de dirigirse a otro quien, por su parte, usa, sin embargo, la forma respetuosa. Sobre el eje horizontal se mide lo que Brown y Gilman llaman el factor de «solidaridad»; o lo que yo prefiero ver -desde un punto de vista opuesto- como la distancia social. (1983, 1997: 204).

En este sentido, Leech es interesante por la fuerte relación que con él guarda la teoría de Brown y Levinson.

Leech especifica también las máximas del comportamiento cortés. Para ello, precisa que «la cortesía se ocupa de la relación entre dos interlocutores, a los que podemos denominar *yo* y *otro*» (1983, 1997: 208). Tras ello, define las máximas del principio de cortesía, relacionándolas con los tipos de actos de habla establecidos en la clasificación de Searle (1983, 1997: 208-9):

- (I) Máxima de tacto (en los actos impositivos y comisivos)
 - a. Reduzca al mínimo el coste para el *otro* [(b) aumente al máximo el beneficio para el *otro*].
- (II) Máxima de generosidad (en los actos impositivos y comisivos)
 - a. Reduzca al mínimo el beneficio para el *yo* [(b) aumente al máximo el coste para el *yo*].
- (III) Máxima de aprobación (en los actos expresivos y asertivos)
 - a. Reduzca al mínimo las críticas para el *otro* [(b) aumente al máximo las alabanzas para el *otro*].
- (IV) Máxima de modestia (en los actos expresivos y asertivos)
 - a. Reduzca al mínimo las alabanzas para el *yo* [(b) aumente al máximo las críticas para el *yo*].
- (V) Máxima de acuerdo (en los actos asertivos)
 - a. Reduzca al mínimo el desacuerdo entre el *yo* y el *otro* [(b) aumente al máximo el acuerdo entre el *yo* y el *otro*].
- (VI) Máxima de simpatía (en los actos asertivos)
 - a. Reduzca al mínimo la falta de simpatía entre el *yo* y el *otro* [(b) aumente al máximo la simpatía entre el *yo* y el *otro*].

Finalmente, Leech (2014) ratifica su clasificación previa de los actos de habla según su función ilocucionaria (1983), si bien reconoce que estas categorías no son tan estáticas como aparentan. Así, entre la cortesía y los tipos de actos de habla se establece la siguiente relación: competitivos (por ejemplo: mandar, preguntar, pedir o suplicar), sociables (invitar, felicitar, agradecer, etc.), colaborativos (aseverar, informar, anunciar o indicar) y conflictivos (amenazar, acusar, maldecir o regañar) (2014: 89). Las peticiones son consideradas entonces como actos de habla competitivos; además, también son clasificadas como actos impositivos relacionados con la máxima de tacto y la cortesía negativa (2014: 134).

1.2.5 Brown y Levinson: cortesías negativa y positiva. Poder, distancia y grado de imposición del acto de habla. Acto amenazante para la imagen.

Brown y Levinson definen un modelo de persona que consiste en un «agente racional con imagen (*face*)» (1978, 1987: 83). Dicha persona calculará los daños que puede suponer la realización de un acto de habla para la imagen de su interlocutor y actuará en consecuencia.

En este sentido, es necesario considerar que Brown y Levinson se basan en Goffman para definir las imágenes negativa y positiva. La imagen negativa existe cuando un individuo desea que los demás no pongan trabas a sus acciones. Por el contrario, la imagen positiva consiste en la preferencia por parte de un individuo de que sus deseos sean apreciados por otros individuos. (1978, 1987: 62).

Junto a esto, Brown y Levinson desarrollan otro concepto fundamental: acto amenazante para la imagen (AAI). Así, asumen que «algunos actos de habla amenazan intrínsecamente la imagen, concretamente aquellos que por su naturaleza se oponen a los deseos del destinatario y/o del oyente» (1978, 1987: 65). De este modo, existen cuatro tipos de actos amenazantes, en función de la imagen (negativa o positiva) y del interlocutor (hablante u oyente) (1978, 1987: 65-8):

- Actos amenazantes para la imagen negativa del oyente (órdenes, peticiones, sugerencias, consejos, recordatorios, amenazas, avisos o desafíos).
- Actos amenazantes para la imagen positiva del oyente (expresiones de desacuerdo, críticas, desprecio o ridículo, quejas y reprimendas, acusaciones, insultos, contradicciones, retos, mención de temas tabú o temas inadecuados para el contexto, comunicación de malas noticias para el oyente y buenas noticias para el hablante, planteamiento de temas peligrosamente emocionales o controvertidos, falta de cooperación en una actividad o uso de fórmulas de tratamiento y otras fórmulas que denotan estatus en un primer encuentro).
- Actos amenazantes para la imagen negativa del hablante (dar las gracias, aceptar un agradecimiento o una disculpa, poner excusas, aceptar ofrecimientos, dar respuestas a errores del oyente o hacer promesas u ofrecimientos por compromiso).

- Actos amenazantes para la imagen positiva del hablante (disculpas, aceptación de cumplidos, descontrol físico, auto-humillación, confesiones, admisiones de culpa o responsabilidad y descontrol emocional).

Junto a la explicación de los tipos de actos amenazantes, Brown y Levinson plantean cinco estrategias posibles para llevar a cabo el acto amenazante para la imagen:

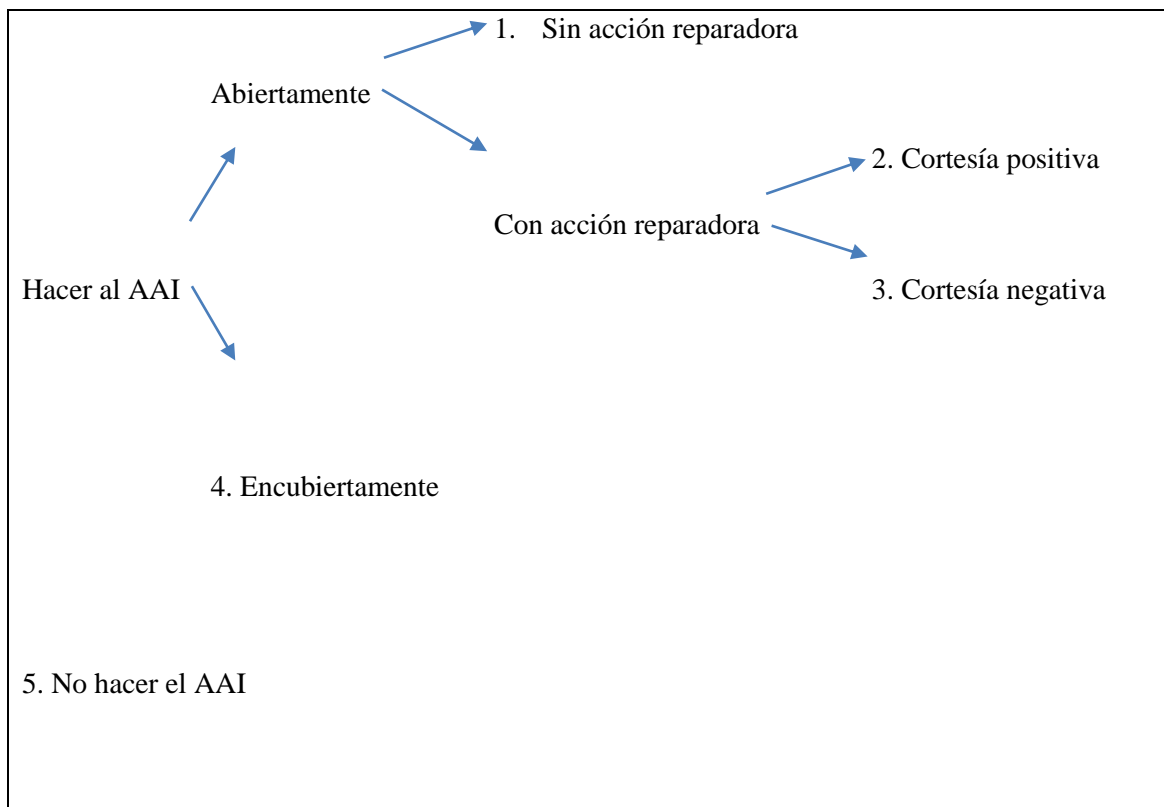


Tabla 1. Estrategias para realizar el AAI.³

Estas cinco estrategias aparecen ordenadas del 1 al 5, numeración que responde a las circunstancias que determinan la elección de una estrategia u otra, en particular a la estimación de riesgo de pérdida de imagen. Así, en los extremos de esta escala encontramos la estrategia número 1, la cual se utiliza cuando se considera que el riesgo de pérdida de imagen es bajo; por el contrario, se recurre a la estrategia número 5 si se cree que el riesgo de pérdida de imagen es elevado (1978, 1987: 60). Respecto a los conceptos que se exponen en esta tabla, es conveniente precisar que un hablante recurre a realizar el AAI abiertamente si resulta claro para el oyente qué intención comunicativa lleva al hablante a realizar dicha acción. Sin embargo, cuando un hablante realiza el

³ Brown y Levinson, 1978, 1987: 69. Tomamos los términos traducidos en español de BALLESTEROS MARTÍN (1999: 26).

AAI encubiertamente, existen varias intenciones posibles atribuibles al hablante, de forma que no se le pueda acusar de tener una intención particular. Por su parte, realizar un AAI sin acción reparadora supone hacerlo de la forma más directa, clara y concisa posible. Por el contrario, con los AAI con acción reparadora se busca que la acción proporcione imagen al interlocutor; se trata entonces de compensar el daño potencial para la imagen que supone el AAI, a la vez que se muestra que dicha amenaza no es intencional y que el hablante persigue que se cumplan tanto sus deseos de imagen como los del oyente.

Brown y Levinson señalan también que en la cortesía negativa se da una tensión entre el deseo de realizar los AAI abiertamente, proporcionando así imagen, o hacerlo encubiertamente, evitando entonces imponerse. Dicha tensión se soluciona recurriendo a los actos de habla indirectos convencionales, pues estos pierden su sentido de AAI encubiertos una vez se convencionalizan, como ocurre con las peticiones indirectas (como por ejemplo *¿puedes pasarme la sal?*). (1978, 1987: 68-70).

Respecto a los tipos de estrategia y sus características, los AAI realizados abiertamente transmiten claridad, relevancia y ausencia demostrable de manipulación. Más concretamente, los AAI realizados abiertamente sin acción reparadora se basan en la eficiencia, pues el hablante considera que existen cosas más importantes que la imagen, o bien que el AAI en realidad no es tal. En lo que toca a los AAI realizados abiertamente con acción reparadora, pueden potenciar la cortesía positiva (para satisfacer la imagen positiva del oyente) o la cortesía negativa (para satisfacer la imagen negativa del oyente). Por otra parte, en los AAI realizados encubiertamente el hablante puede buscar satisfacer la imagen negativa del oyente hasta un punto mayor que el obtenido mediante la cortesía negativa; junto a esta opción, el hablante también puede optar por realizar encubiertamente el AAI cuando desea eludir la responsabilidad de su acción, lo cual no puede evitar en los AAI realizados abiertamente. Finalmente, el hablante también puede decidir no llevar a cabo el AAI y así evitar ofender al oyente, aunque ello implique un fracaso del intercambio comunicativo. (1978, 1987: 72-3).

Brown y Levinson concretan los tipos de estrategias de cortesía positiva y negativa que se pueden llevar a cabo, estableciendo un amplio abanico de posibilidades. Las estrategias de cortesía positiva se basan en minimizar la distancia interpersonal y se organizan en tres grandes grupos (1978, 1987: 102):

- Existencia de un terreno común al hablante y al oyente: reconocer los intereses o deseos del oyente, exagerar el interés por el oyente, intensificar el interés por el oyente, utilizar marcadores de pertenencia un grupo, buscar el acuerdo, evitar el desacuerdo, dar por hecho la existencia de un terreno común y bromear.
- Cooperación entre el hablante y el oyente: afirmar que el hablante conoce y se preocupa por los deseos del oyente, ofrecer su ayuda, prometer, ser optimista, incluir al hablante y al oyente en la actividad, dar razones y afirmar reciprocidad.
- Cumplimiento de los deseos del interlocutor: ofrecer al oyente regalos, comprensión, cooperación y afinidad.

Por otra parte, en las estrategias de cortesía negativa se potencia la distancia interpersonal, al contrario de lo que ocurre en las estrategias de cortesía positiva; así, encontramos las estrategias de cortesía negativa clasificadas en cinco grupos generales (1978, 1987: 131):

- Ser convencionalmente indirecto.
- No hacer suposiciones: preguntar y dar evasivas.
- No coaccionar al oyente: ser pesimista, minimizar el grado de imposición del acto de habla o mostrar deferencia.
- Comunicar el deseo del hablante de no imponerse: disculparse, despersonalizar al oyente y al hablante evitando el uso de los pronombres *tú* y *yo*, exponer el AAI como una regla general y nominalizar.
- Compensar otros deseos del oyente, derivados de la imagen negativa.

Aparte de estas estrategias de cortesía positiva y negativa, Brown y Levinson también concretan las estrategias de la realización encubierta de los AAI. Se trata, básicamente, de realizar el AAI de manera indirecta. Para explicarlas, hacen referencia al incumplimiento de las máximas de Grice:

- Violación de la máxima de relevancia: proporcionar indicios (motivos o condiciones para una acción), indicar asociaciones de ideas y presuponer.
- Violación de la máxima de cantidad: omitir detalles, exagerar y utilizar tautologías.
- Violación de la máxima de calidad: utilizar contradicciones, ser irónico, utilizar metáforas y utilizar preguntas retóricas.

- Violación de la máxima de manera: ser ambiguo y vago al expresarse, generalizar en exceso, desplazar al oyente, ser incompleto y utilizar la elipsis.

Junto a esto, la teoría de Brown y Levinson es fundamental en la medida en que considera que el grado de imposición del acto de habla, el poder y la distancia social entre los interlocutores son variables que se erigen como factores principales en la cortesía y la realización de los AAI. De la combinación de las tres variables se obtendrá el peso que adquiere el AAI.⁴ Además, estas variables también dependerán de los roles adoptados y de la propia situación de comunicación, pudiendo producirse cambios a lo largo del proceso de comunicación (1978, 1987: 78-80).

Respecto a la dimensión universalista de su teoría, Brown y Levinson consideran universales varios de los conceptos que establecen: imagen (incluyendo los dos tipos de deseos); acción racional (dedicada a satisfacer los deseos del interlocutor); y conocimiento compartido de los interlocutores acerca de las ideas de imagen y racionalidad. Mediante estas nociones, Brown y Levinson buscan crear un marco descriptivo y explicativo para explicar el *ethos*, sobre el que dicen:

[...] nuestro *ethos* se refiere específicamente a la calidad interaccional. En algunas sociedades el *ethos* interaccional es por lo general acogedor, relajado, amigable; en otras es rígido, formal, deferente; en otras se caracteriza por mostrar la importancia de uno mismo, ser chulo y lucirse [...] e incluso en otras es distante, hostil, desconfiado. (1978, 1987: 243-4).

Así, lo que ellos entienden por *culturas acogedoras* corresponde a sociedades donde se da cortesía positiva y cuyo *ethos* es «igualitario y fraternal», mientras que las culturas basadas en la cortesía negativa están vinculadas a un «*ethos* jerárquico y paternal» (1978, 1987: 246-7). Se trata, en definitiva, de un modelo universal para explicar las diferencias transculturales en los distintos *ethos*, basado en las variables grado de imposición del acto de habla, distancia y poder entre los interlocutores (1978, 1987: 253). Es un hecho que la pretensión universalista del modelo de Brown y Levinson ha sido posteriormente sometida a crítica, dado que las categorías por ellos establecidas no

⁴ En el capítulo sobre metodología de nuestra investigación (Capítulo 2) incluimos la definición de estos conceptos, pues a partir de ella se establece nuestra concepción de los mismos.

han resultado aplicables a todas las lenguas y culturas. Esto ha dado lugar a nuevos enfoques en la teoría de la cortesía.

1.3 Hacia otras teorías de la cortesía

A partir de los modelos explicados previamente, en los que se recogía la teoría clásica de la cortesía, se han desarrollado otras teorías mediante las que se ha buscado ir más allá de los conceptos definidos tradicionalmente. En esta sección nos ocupamos de concretar algunas de ellas, en particular aquellas que mejor encajan con el enfoque de nuestro análisis. De este modo, entre las teorías y conceptos que abordaremos se encuentran, en primer lugar, el contrato conversacional y las nociones de cortesía y deferencia, de Fraser y Nolen. A continuación explicamos el trabajo de Blum-Kulka sobre la indirección y su relación con las convenciones de uso y la cortesía, al igual que la dualidad pragmática o su gran aportación, junto a House y Kasper, al ámbito de la metodología y la pragmática intercultural reflejada en el proyecto de investigación Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns. Tras ello tenemos en cuenta el trabajo de Haverkate a propósito de la cortesía en la cultura española, así como su propuesta de análisis tipológico de la cortesía. Por otra parte, Spencer-Oatey nos interesa por establecer la gestión de las relaciones interpersonales y los principios sociopragmáticos interaccionales, al igual que por poner de relevancia las nociones de cultura o derechos y obligaciones, las cuales relaciona tanto con los roles de los interlocutores como con el contexto de comunicación. Por otra parte, nos acercamos a teorías que van más allá de la cortesía, pues trabajan la descortesía, como hacen tanto Culpeper como Watts, e incluso la anticortesía, como lleva a cabo Zimmermann. Para terminar, nos centramos en los conceptos de autonomía y afiliación, de Diana Bravo, quien profundiza así mismo en las nociones de competencia, comunidad sociocultural o cotexto y contexto.

1.3.1 Fraser y Nolen: contrato conversacional

Fraser y Nolen (1981: 93-8) establecen el concepto de contrato conversacional y, para definirlo, explican que en una conversación cada uno de los interlocutores posee una serie de derechos y obligaciones que determinarán, al menos en las fases iniciales, los límites de la interacción. El contrato conversacional, indican, puede ser renegociado

y variar durante el desarrollo de la interacción o como consecuencia de un cambio en el contexto de la interacción.

Existen dos tipos de términos en el contrato conversacional: los generales y los específicos. Los generales se dan en conversaciones cotidianas y raramente admiten negociación, al estar preestablecidos. Sin embargo, los términos específicos deben ser negociados, pues varían en función del tipo de contrato conversacional; además, los términos específicos se analizan tanto en función de los actos de habla que posibilitan, como del contenido que debe tener el acto de habla permitido (dicho contenido está en gran parte condicionado por el tipo de relación interpersonal).

En este sentido, la libertad individual para llevar a cabo un acto de habla se ve limitada por el tipo de relación interpersonal en el contrato conversacional. Del mismo modo, los propios actos de habla imponen restricciones a dicha libertad. Así también, es necesario tener en cuenta que en los actos de habla se muestra el estatus del hablante respecto al oyente.

En cuanto a la noción de cortesía, Fraser y Nolen consideran que es directamente proporcional al contrato conversacional: cuando este se cumple, se da cortesía. Por el contrario, cuando los términos del contrato conversacional se ven alterados, entonces aparece la descortesía. Sobre esto matizan, sin embargo, que la cortesía es una propiedad asociada con una acción voluntaria, al igual que en realidad no existen enunciados inherentemente corteses o descorteses; en otras palabras, son las condiciones en las que se da un enunciado las que lo convierten en cortés o descortés. El sentido que cobre el enunciado también dependerá de la interpretación del mismo llevada a cabo por el oyente.

Por otra parte, Fraser y Nolen se centran en el concepto de deferencia, la cual consideran como un componente de una actividad, sea esta verbal o no verbal. Además, basándose en Goffman, explican que la deferencia supone asumir que el oyente contiene un valor personal, tal como la posesión de estatus; al concebir así la relación, se crea una distancia simbólica entre los interlocutores. La deferencia está entonces relacionada con la cortesía en tanto que en ambas se hace alusión al estatus de los interlocutores; por esta razón, deferencia y cortesía pueden, a ojos de estos autores, ser intercambiables.

1.3.2 Blum-Kulka: indirección y Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns

Blum-Kulka nos interesa especialmente en la medida en que, cuestionando la teoría de Brown y Levinson, sostiene que utilizar la indirección no siempre equivale a ser cortés. Llega a esta conclusión en su artículo «Indirectness and politeness in requests: same or different?» (1987), en el cual presenta el resultado de la investigación comparada entre hebreo e inglés y defiende que cortesía e indirección son nociones percibidas de forma independiente. Así, las estrategias más indirectas (indicios) no siempre son consideradas como las más corteses, puesto que el mensaje no resulta claro. Entre las estrategias, considera que las más corteses son las peticiones indirectas convencionales. De esta forma, lo que esta investigadora afirma es que en la cortesía tiene que existir un equilibrio entre la necesidad de ser claro y la necesidad de evitar ser impositivo.

Por otro lado, a través de la investigación del proyecto Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (CCSARP), reflejada en el libro editado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), estos autores confirman que en inglés, español, alemán, francés y hebreo las peticiones se pueden realizar mediante un acto de habla indirecto basado, por ejemplo, en hacer alusión a la capacidad del oyente; se trataría de una convención de uso. En este sentido, distinguen entre actos indirectos convencionales y no convencionales, a la vez que tratan la relación entre la interpretación y la convencionalidad de los actos de habla:

La interpretación de los actos de habla indirectos parece estar íntimamente ligada al grado y tipo de convencionalidad: cuanto más alto sea el grado de convencionalidad del contenido y la forma, menor será probablemente el rango de potenciales interpretaciones. (Blum-Kulka, 1997: 77).

Opinan entonces que las opciones de interpretación se reducen cuanto mayor convencionalidad posea el enunciado.

Por el contrario, cuando la interpretación no resulta evidente y en su lugar existe ambigüedad, se habla de *dualidad pragmática*:

[...] su interpretación como solicitud es parte del significado potencial del enunciado y coexiste con su interpretación literal. Debido a esta *dualidad pragmática* (Blum-Kulka, 1989), estas estrategias son negociables en contexto de modos *específicos*. Potencialmente, los hablantes pueden negar (y los

oyentes ignorar) la interpretación de estos enunciados como pedidos. (Blum-Kulka, 1997: 77).

En este caso el contexto cobra mayor atención, pues de él dependerá en último término la interpretación del enunciado.

Aparte de esclarecer y analizar estos conceptos, Blum-Kulka es altamente pertinente en nuestro estudio por establecer una metodología clara, precisa y transcultural para el análisis de las peticiones. Así hace, junto a House y Kasper, dentro del proyecto de investigación CCSARP (1989). En nuestro caso, seguiremos y adaptaremos dicha clasificación, como queda explicado en el capítulo 2, donde abordamos los aspectos metodológicos de nuestra tesis.

1.3.3 Haverkate: cortesía en la cultura española

Haverkate (2004) parte del trabajo de Brown y Levinson (1978, 1987) y, con el fin de demostrar que la pretensión universalista de estos no es válida en todas las culturas y lenguas, compara las culturas holandesa y española. Llega entonces a la conclusión de que la cultura española es una cultura organizada en torno a la cortesía positiva, donde se busca resaltar la afiliación, dentro de las llamadas *culturas de solidaridad*. Esto es así porque en los actos de habla asertivos destaca la presencia de la alorrepetición léxica, que consiste en repetir las palabras dichas por el interlocutor para mostrar acuerdo con él; del mismo modo, la ironía es escasa porque no encaja con la solidaridad conversacional, en la que se da un intercambio verbal directo. Además, en los actos directivos predomina el uso del imperativo, perfectamente aceptado en una cultura de solidaridad en la que se tolera que el hablante reduzca la libertad de acción del interlocutor. Por otra parte, en los actos expresivos, en la cultura española se suele dar una ausencia de respuestas de agradecimiento, al no concedérseles un valor específico, mientras que los cumplidos desempeñan un papel destacado. Respecto a los actos proxémicos, entre los españoles se da una distancia interaccional corta. Finalmente, al referirse a los actos metapragmáticos Haverkate señala una alta tolerancia a la interrupción y el monólogo simultáneo en la cultura española, al interpretarse ambos como señales de solidaridad que muestran empatía e interés hacia el interlocutor mediante la intensidad del contacto verbal.

Así mismo, Haverkate establece un diagrama para explicar la cortesía:

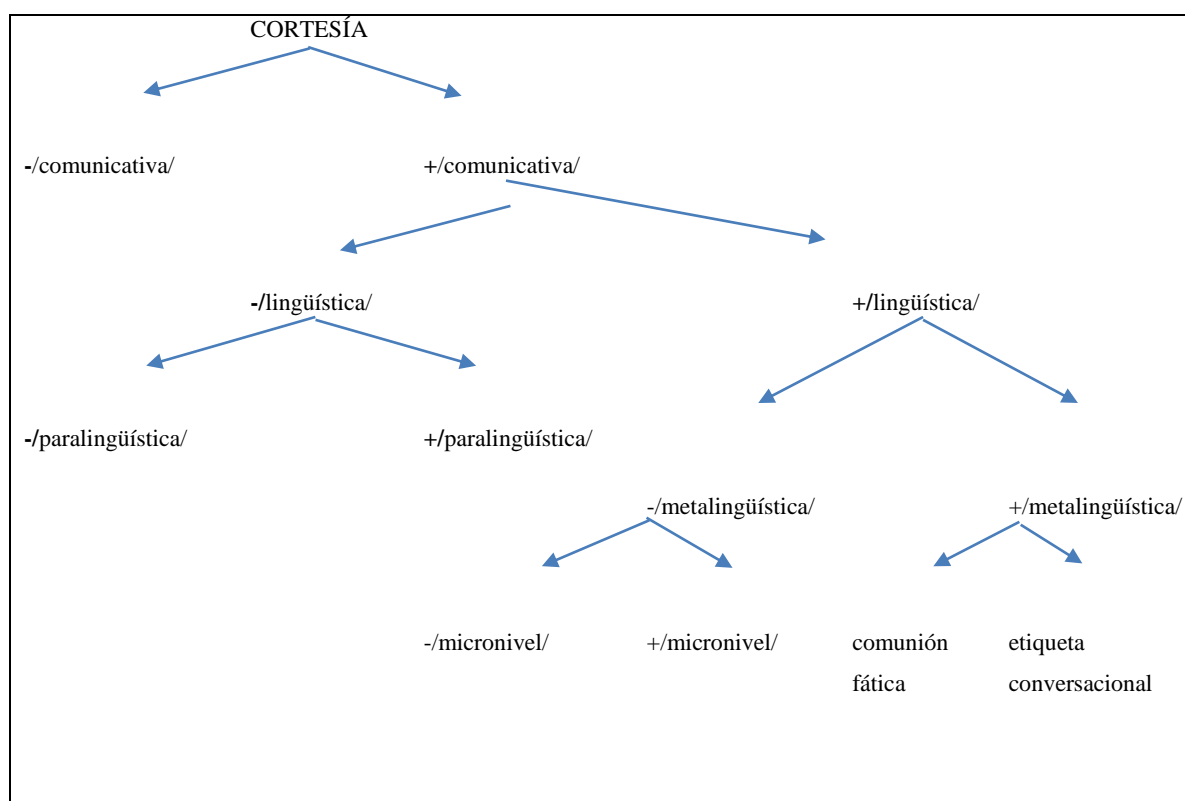


Tabla 2. Análisis tipológico de la cortesía.⁵

En esta tabla, Haverkate considera que la cortesía comunicativa se divide en cortesía lingüística y no lingüística. En esta última «el aparato articulatorio no interviene en la producción de los signos de cortesía» (1994: 53); de este modo, se incluyen en la cortesía no lingüística la cinésica, esto es, la gestualidad, como también la proxémica, es decir, todo aquello relacionado con la gestión y percepción del territorio. Así mismo, Haverkate contempla el silencio como categoría especial y considera que, en función del contexto, se tratará de un signo verbal o no verbal; por ejemplo, siguiendo a Grice menciona el silencio utilizado como *opting out*, es decir, como estrategia evasiva que equivale a abstenerse de reaccionar ante un acto descortés; también indica que el silencio y el dejar de hablar pueden percibirse como estrategias descorteses.

Respecto a las estrategias metalingüísticas, Haverkate se ocupa de la comunión fática y de la etiqueta conversacional. Para explicar la primera se basa en Malinowski y especifica que sirve para mantener o establecer un contacto social apreciable

⁵ Haverkate, 1994: 53.

(solidaridad); esto puede consistir en evitar el silencio a toda costa; sin embargo, en función de la cultura se aceptarán o no las pausas y el silencio; además, la comunicación fática puede ser neutra, estar orientada hacia el hablante o estar orientada hacia el oyente, lo que da cuenta del poder que se establece en la conversación mediante la invasión del espacio del interlocutor. En cuanto a la etiqueta conversacional, Haverkate menciona entre sus estrategias las interrupciones y los cambios de lengua o de código, entre otros; de nuevo, hace alusión a la dimensión cultural, para llegar a saber si se está llevando a cabo un acto cortés o descortés. Finalmente, Haverkate aborda los macroactos y los microactos del habla; en los primeros, la cortesía puede producirse en un turno de un hablante o en turnos alternativos de dos hablantes y dependerá de la coherencia y de la relevancia interaccional; en lo que toca a los microactos del habla, se trata concretamente de las categorías lingüísticas.

Finalmente, el trabajo de Haverkate (1994: 148) nos interesa por abordar la cortesía en los actos exhortativos, sobre los que dice que «encierran una amenaza inherente a la imagen negativa del interlocutor». Para este autor, esto se explica porque el hablante desea, mediante la exhortación, modificar el comportamiento del oyente para que este realice la acción descrita en la proposición. Además, establece una interesante categorización de los actos exhortativos, los cuales podrán ser impositivos y no impositivos; en los primeros el hablante «procura conseguir que el oyente realice el acto exhortativo primariamente en beneficio del hablante mismo» (ejemplos de este tipo son el ruego, la súplica y el mandato); por el contrario, en los actos exhortativos no impositivos el hablante busca que «el oyente realice el acto exhortado primariamente en beneficio de sí mismo» (por ejemplo, en el consejo, la recomendación y la instrucción). En nuestra investigación nos centramos en las peticiones, las cuales podemos considerar, de acuerdo con los criterios establecidos por Haverkate, actos exhortativos impositivos.

1.3.4 Spencer-Oatey: derechos y obligaciones

Spencer-Oatey consolida el estudio de la gestión de las relaciones interpersonales (*rapport management*), ámbito que define como «el uso de la lengua para promover, mantener o amenazar las relaciones sociales armoniosas» (2000, 2008: 3). Además, este término incluye la gestión de los derechos y obligaciones sociales, así

como de los objetivos interaccionales, teniendo en cuenta tanto al hablante como al oyente (2000, 2008: 12-3). Por otro lado, se acerca al concepto de cultura, entendiendo por ella:

[...] un conjunto difuso de suposiciones y valores básicos, modos de vida, creencias, políticas, procedimientos y convenciones de comportamiento compartidos por un grupo de gente, que influye (pero no determina) el comportamiento de cada miembro y su interpretación del significado de los comportamientos de los demás. (2000, 2008: 3).

Dentro de la gestión de las relaciones, Spencer-Oatey tendrá en cuenta específicamente la gestión de la imagen propia, considerando que cada persona posee una identidad individual, una identidad grupal y una identidad relacional en función de las relaciones que se crean con los demás. En este sentido, cada individuo considera que posee características positivas, negativas y neutras; además, la selección de las características asociadas a la imagen dependerá de cada persona y contexto.

Así mismo, se ocupa de la gestión de los derechos y obligaciones sociales, lo que supone manejar las expectativas sociales, las cuales define como: «*derechos* sociales fundamentales que una persona reclama efectivamente para sí misma en su relación con los demás» (2000, 2008: 13). La noción de derechos y obligaciones, al depender de las expectativas sociales, también refleja la concepción que los interlocutores tienen sobre conceptos como la justicia o el comportamiento adecuado. Por otra parte, las relaciones interpersonales se pueden ver dañadas cuando las expectativas sobre los derechos y obligaciones de los participantes no se cumplen, lo que puede ocurrir si los participantes de una interacción tienen diferentes puntos de vista sobre la naturaleza de dichos derechos y obligaciones. De acuerdo con Spencer-Oatey, los derechos y obligaciones pueden ser: acuerdos y requerimientos legales y contractuales; roles explícitos e implícitos (organizados según tres ejes: igualdad-desigualdad; distancia-cercanía, y derechos y obligaciones en función de los roles establecidos); o convenciones, estilos y protocolos de comportamiento. Además, Spencer-Oatey establece la noción de principios sociopragmáticos interaccionales, que corresponde a los valores que las personas poseen; existen dos fundamentales: la equidad (compuesta por las nociones de coste-beneficio y autonomía-imposición) y la asociación (relacionada con los conceptos implicación interaccional-despreocupación e implicación afectiva-indiferencia). La equidad se relaciona con el individualismo y la

construcción independiente de uno mismo, mientras que la asociación se vincula con la colectividad y la construcción interdependiente de uno mismo.

El comportamiento amenazante para las relaciones interpersonales puede darse cuando se dificulta la consecución del objetivo buscado, cuando se infringen los derechos o cuando se desprecia a alguien. Las peticiones y las órdenes pueden amenazar la relación fácilmente, al reducir la autonomía y la libertad de elección del interlocutor. Sin embargo, no todas las órdenes y peticiones son percibidas de esta manera, pues si el acto de habla directivo es considerado por el oyente como su obligación, no lo percibirá como un ataque directo a sus derechos. Además, en ciertas ocasiones una petición puede ser considerada un halago. La percepción de la amenaza o del halago depende de un conjunto de factores personales y circunstanciales. Todo esto lo veremos aplicado al análisis de la realización de las peticiones de nuestra investigación, en la que la diversidad de situaciones planteadas brindará la oportunidad a los informantes de ofrecer distinto tipo de respuestas en función, en gran parte, de la percepción tanto de sus derechos y obligaciones como de los de su interlocutor.

Respecto a la noción de imagen, Spencer-Oatey señala: «[...] perder la imagen es una experiencia dolorosa, razón por la cual Brown y Levinson (1987) sugieren que por lo general todos los participantes tienen interés en mantener la imagen del otro.» Por otra parte, relaciona la gestión de las relaciones interpersonales con la idiosincrasia de cada lengua y cultura: «Así, cada lengua ofrece un abanico muy amplio de opciones lingüísticas que pueden ser utilizadas para gestionar la imagen y los derechos sociales, y por ende para la gestión de las relaciones interpersonales.» (2000, 2008: 21).

Además, para determinar qué estrategia seguir se han de tener en cuenta factores como la orientación de las relaciones y las variables contextuales. La orientación de las relaciones puede ser de cuatro tipos: orientada hacia el halago, orientada hacia la protección de la relación, orientada hacia el desinterés u orientada hacia el desafío. Por otra parte, las variables contextuales están relacionadas con los siguientes aspectos: participantes (poder, distancia, interrelación entre poder y distancia y número de participantes); contenido del mensaje (incluyendo las consideraciones coste-beneficio); roles sociales dados en la interacción; tipo de actividad, y otros elementos contextuales.

En nuestro caso, nos interesan especialmente los roles sociales dados en la interacción porque, por un lado, pueden influir en las relaciones de poder y distancia y,

por otro, pueden concretar los derechos y obligaciones de cada participante en la interacción. En este sentido, Spencer-Oatey señala: «Las personas tienen el derecho a esperar ciertas cosas de otras personas y la obligación de llevar a cabo otro tipo de cosas.» (2000, 2008: 37). También indica que la legitimidad para llevar a cabo un acto de habla directivo, por ejemplo, depende en parte de la naturaleza de la relación y los roles establecidos, y en parte del contenido específico del mensaje.

1.3.5 Culpeper: descortesía

Culpeper es interesante por tratar la descortesía, la cual se opone a la cortesía por suponer un trastorno social. Un acto inherentemente cortés no supone una ofensa virtual o potencial, sino que es en sí una ofensa y no puede ser concebido como un acto cortés (1996: 350-1).

La definición de descortesía proporcionada por Culpeper (2011) menciona aspectos interesantes para el análisis:

La descortesía es una actitud negativa dirigida hacia comportamientos específicos que se dan en contextos concretos. Se sustenta en las expectativas, deseos y/o creencias sobre la organización social, incluyendo, en particular, cómo es interpretada la identidad de una persona o de un grupo por parte de las demás personas implicadas en la interacción. Los comportamientos indicados son percibidos negativamente –considerados «descorteses»– cuando entran en conflicto con lo que uno espera que sean, con lo que uno desea que sean y/o con lo que uno considera que deben ser. Dichos comportamientos siempre tienen o se asume que tengan consecuencias emocionales para al menos un participante, es decir, causan o se asume que causen una ofensa. Hay varios factores que pueden agravar lo ofensivo que pueda considerarse un comportamiento descortés, incluyendo por ejemplo si uno percibe el comportamiento como considerablemente intencional o no. (2011: 23).

Aquí vemos cuatro conceptos clave relacionados con la descortesía, como son el contexto, las expectativas, la ofensa y la intencionalidad. Así, la descortesía se da cuando en un contexto determinado se rompe con las expectativas y se causa una ofensa a un participante en la comunicación; además, la descortesía es proporcional a la intencionalidad, pues será mayor cuanto mayor sea la voluntad de provocarla.

Sin embargo, como indica Culpeper, la subjetividad juega un papel importante, pues aquello que es considerado negativo por unas personas puede que no lo sea para otras, quienes pueden incluso llegar a considerarlo como algo positivo. Esto ocurre con ciertas culturas juveniles que se oponen al sistema de valores del mundo adulto, para las que no está de moda ser cortés, sino descortés. Se trata, en definitiva, de un sistema de valores y de una ideología diferentes. (2011: 25).

Lo interesante en la teoría de la descortesía de Culpeper es que supera a Brown y Levinson, al no quedarse únicamente en la consideración de las amenazas a las imágenes positiva o negativa. En su lugar, vincula la descortesía con el contexto:

La descortesía a menudo implica una ruptura con las expectativas, particularmente en aquellos comportamientos asociados con contextos específicos. (2011: 14).

Al mencionar el contexto, Culpeper especifica qué entiende por él. Para definirlo, menciona la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson:

El conjunto de premisas utilizadas al interpretar una locución [...] constituye lo que generalmente se entiende por *contexto*. Un contexto es una construcción psicológica, el grupo de creencias que el oyente posee sobre el mundo. (2011: 195).⁶

Además, Culpeper explica que el uso de la descortesía es recíproco y se justifica en muchas ocasiones por tratarse de una respuesta a la descortesía, como en el caso de los insultos. A propósito de estos, explica que pueden utilizarse como ataque a la imagen del interlocutor, o bien como broma o burla (*banter politeness*); de hecho, Culpeper, Bousfield y Wichmann establecen la existencia de la cortesía como broma dentro de la «descortesía en tono de burla destinada a la armonía social» (*mock impoliteness for social harmony*) (2003: 1555). Los insultos entran dentro de este tipo de cortesía, perdiendo su intención descortés y cancelando los efectos perlocutivos que la descortesía sincera podría tener, al quedar anulados por el contexto. La descortesía como broma es propia de relaciones basadas en valores solidarios y en las que existe confianza: «Normalmente, la descortesía como broma utilizada para reforzar la solidaridad tiene lugar entre iguales, generalmente amigos, y es recíproca [...]»

⁶ Culpeper cita aquí a Sperber y Wilson (1986, 1995): *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford y Cambridge: Blackwell, pág. 15. Nosotros accedemos a las palabras de estos autores a través de esta cita.

(Culpeper, 2011: 215). En este caso la descortesía se neutraliza y los interlocutores saben que es así porque entienden que no se da una interpretación seria en el contexto dado.

Por otra parte, Culpeper distingue tres tipos de descortesía: descortesía afectiva (*affective impoliteness*), descortesía coercitiva (*coercive impoliteness*) y descortesía de entretenimiento (*entertaining impoliteness*). La descortesía afectiva implica la libre expresión de emociones en contextos en los que no es normal o no está permitida. La descortesía coercitiva supone una reordenación de los valores, a modo de balanza que se inclina a favor del emisor; suele darse en situaciones donde no existe una relación de igualdad, si bien puede aparecer en situaciones igualitarias para obtener algún beneficio en lo que toca al poder social. Para terminar, la descortesía de entretenimiento implica divertirse a expensas de la realidad que constituye el objetivo de la descortesía. (2011: 252).

Finalmente, Culpeper (2011: 207 y ss.) describe cómo en determinados contextos la descortesía puede valorarse positivamente y quedar así legitimada o, al menos, neutralizada. La legitimación de la cortesía se produce en contextos institucionales en los que la descortesía es un comportamiento no solo permitido, sino esperable: debates políticos, entrenamiento militar, etc. La neutralización, en cambio, se da cuando las circunstancias del contexto permiten que los efectos habituales de las expresiones descorteses queden bloqueados y sean sustituidos por su contrario: el ejemplo más generalizado es el de la mencionada descortesía como broma, que se produce en situaciones de extrema familiaridad y afecto.

1.3.6 Zimmermann: anticortesía

Zimmermann explica la identidad generacional juvenil de acuerdo con el teorema de la identidad concebida como «fenómeno psico-social resultado de una construcción mental en un proceso de interacción entre un EGO y un ALTER» (2002a: 59). Esto significa que la identidad no se ajusta exactamente a la realidad de la edad, el estatus social o el sexo de la persona, entre otros, sino que en ella también entra en juego una construcción mental construida cultural e históricamente. Además, la

identidad también depende de la atribución de identidad por parte del interlocutor, la cual puede verse influida por el propio hablante:

El YO tiene a su disposición estrategias para influir en la visión que el otro tiene del YO. Al mismo tiempo el YO contribuye con sus actos de atribución de identidad a la identidad del otro. Se pueden llamar *actos identitarios*. (2002a: 59).

El propio Zimmermann señala que estos actos identitarios se asemejan a los actos de cortesía incluidos en la teoría de Brown y Levinson.

Respecto a la consideración de los actos amenazantes para la imagen, entre ciertos jóvenes el ambiente resulta sin embargo cooperativo, en lugar de agresivo. Así, los actos que en otros lugares pueden considerarse descorteses, como los insultos, no son percibidos así en este caso, por lo que, de acuerdo con Labov, se consideran ritual o juego.

Sin embargo, Zimmermann sostiene que no se da únicamente un aspecto lúdico, sino que se trata de un sistema de valores, gracias al cual los jóvenes no necesitan adoptar las reglas de la sociedad de los adultos. De aquí deriva entonces la actitud anti-normativa en el uso del lenguaje, a partir de la cual Zimmermann llega al concepto de *anticortesía*:

Por ello pienso que los actos descritos como descorteses de hecho no son descorteses sino que son parte de esa actividad antinormativa. Por ello los llamo *anticorteses*. (2002a: 57).

Además, los jóvenes desean ser respetados dentro de su grupo en la medida en que violan las normas del mundo adulto: «Se trata entonces de un evento de *colaboración* mutua para crear este universo antinormativo. La anticortesía es una de las estrategias.» (2002a: 58).

Por otra parte, Zimmermann señala: «El hecho de que las identidades se construyen por medio de actos verbales tiene como consecuencia que las pretensiones de identidad en general se manifiestan de manera directa o indirecta (subsidiaria) en la interacción, y sobre todo en la interacción verbal.» (2002a: 58). En este sentido, es importante observar cuál es la identidad relevante para los jóvenes.

Así, es fundamental poseer conocimientos socioculturales, con el fin de conocer la identidad generacional: «En relaciones interpersonales entre jóvenes masculinos que mantienen relaciones amistosas o de identidad grupal, la constitución de la *identidad generacional* se gestiona al contrario mediante estrategias de anticortesía.» (2002a: 58). Aquí nos interesa la importancia de la oposición al legítimo mundo adulto y sus valores por parte de los jóvenes, así como su rechazo al mundo de los niños.

En otro trabajo, Zimmermann (2002b) sostiene que el lenguaje juvenil se caracteriza por la oralidad, aspecto que debe ser destacado, según el autor, tanto en los estudios sobre lenguaje juvenil, como en los de oralidad. Este lenguaje se opone tanto al de los adultos como al de los niños, convirtiéndose en una señal de identidad grupal que busca marcar la diferencia constituyéndose como antinormativo. Además, también es contrario a la norma escolar.

1.3.7 Watts: comportamiento socialmente adecuado, cortesía y descortesía

Watts considera que es preciso definir un nuevo acercamiento a la cortesía lingüística, que suponga a su vez una ruptura con el paradigma dominante, esto es, la teoría de Brown y Levinson. Para ello, asume que es necesario introducir tecnicismos, los cuales pueden llegar a resultar desconocidos para los lectores (2003: XII). Establece que la cortesía se relaciona con la interacción social, en particular con la producción y la construcción de los valores representados en los comportamientos socialmente aceptables o inaceptables (2003: 11). Asimismo, Watts indica que los términos *cortés* y *cortesía* varían en función de la cultura, así como de los ámbitos público o privado.

Watts se centra no solamente en concretar en qué consiste la cortesía, sino que también tiene en cuenta lo socialmente adecuado (*politically correct*). Así, estamos ante dos nociones diferentes:

[...] el comportamiento socialmente adecuado no es equivalente al comportamiento cortés, a pesar de que ciertas locuciones incluidas dentro del ámbito de lo socialmente adecuado puedan de hecho ser interpretadas como cortesías. (2003: 258).

En realidad, este autor explica específicamente a qué se refiere con la noción de socialmente adecuado:

[...] está estrechamente vinculado con varios tipos de hábitos que cada uno de nosotros creamos para actuar adecuadamente en situaciones de la práctica social. (2003: 248).

Así mismo, precisa el significado que él atribuye a un comportamiento cortés:

El comportamiento cortés será entonces el comportamiento más allá de lo que es considerado apropiado en la interacción social en desarrollo, lo cual no indica cómo es evaluada por los participantes. Al mismo tiempo, sin embargo, la definición implica que las estructuras lingüísticas no son por definición inherentemente corteses. (2003: 21).

Del mismo modo, precisa lo que entiende por descortesía:

El comportamiento descortés será el comportamiento considerado por los participantes como un comportamiento inadecuado. (2003: 21).

De este modo, Watts iguala lo socialmente adecuado con un comportamiento neutro, al igual que considera que la cortesía supone superar este nivel y, por el contrario, la descortesía consiste en no llegar a alcanzarlo.

Por otro lado, Watts diferencia entre los procesos de gramaticalización y de *pragmaticalización*. De este modo, mediante la gramaticalización los elementos léxicos, cargados de significación denotativa, son transformados, a través de varias generaciones de hablantes, en elementos lingüísticos morfológicos dependientes, como parte de la estructura gramatical de una lengua (2003: 274) Mientras, la *pragmaticalización* es un proceso mediante el cual el contenido proposicional de una expresión lingüística deja de contribuir al valor veritativo de una proposición y, en su lugar, empieza a funcionar como un marcador que sirve para indicar un significado acerca del proceso de la interacción verbal (2003: 276).

1.3.8 Diana Bravo: autonomía y afiliación

Para explicar los comportamientos de cortesía, Diana Bravo utiliza los términos *autonomía* y *afiliación*. Así, la autonomía «abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con contorno propio dentro de un grupo» (2003: 106). Por el contrario, la afiliación «agrupa aquellos comportamientos en los cuales se refleja cómo una persona

desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo» (2002: 106); del mismo modo, la afiliación «se plasma en comportamientos tendientes a resaltar los aspectos que hacen a una persona identificarse con las cualidades del grupo» (2004: 30).

Por otra parte, Diana Bravo aborda el asunto de la competencia. En primer lugar hace referencia a la competencia comunicativa de Hymes (1971): «conocimiento de toda la situación comunicativa en poder de los hablantes de una determinada comunidad de habla» (2005b: 364). También alude a la definición de competencia pragmática, de Jenny Thomas (1995), explicando que «el acento se pone en el logro de objetivos, es decir en la habilidad para usar el lenguaje de modo efectivo y para entenderlo en su contexto» (2005b: 364). Sin embargo, Diana Bravo considera que en estas definiciones falta destacar la relación entre contexto social y lenguaje. Esta es la razón por la que opta por la noción y el término *competencia de la pragmática sociocultural*, pues considera que es el adecuado para tratar esta competencia desde la perspectiva sociocultural; gracias a esta definición, señala que frecuentemente los interlocutores no comparten los conocimientos de naturaleza sociocultural; así por ejemplo, destaca la existencia de diferencias generacionales, llegando a considerar el lenguaje de los adolescentes como un sociolecto (2004: 9); también indica las diferencias de género, profesión, clase social o nacionalidad, que podrían así mismo ser contempladas dentro de la pragmática sociocultural. En definitiva, la competencia de la pragmática sociocultural se ocupa de analizar «el lenguaje inserto en su contexto social» (2005a: 23).

Además, Bravo acuña el término *comunidad sociocultural*, al incluir las nociones de comunidad de lengua,⁷ identidad de grupo y pertenencia cultural. (2004: 19).

También recuerda que, a la hora de producir e interpretar expresiones comunicativas, es preciso tener en cuenta la importancia del cotexto y del contexto: el primero equivale a aquello que produce significación en la unidad textual, mientras que el segundo se refiere a lo extralingüístico (2004: 27). Sostiene, además, que lo extralingüístico debe tener un papel fundamental dentro de la pragmática sociocultural:

⁷ Bravo (2004: 18) toma el concepto de comunidad de lengua de Hymes: «[...] grupo de personas que *comparten* reglas acerca del uso del lenguaje y de su interpretación y, además, reglas para la interpretación de, por lo menos, una variedad lingüística.»

En consecuencia, en mi opinión es tarea de una pragmática sociocultural darle a lo extralingüístico una jerarquía de categoría de análisis –incluyendo en ese contexto *la realidad del analista*- con la finalidad de establecer, en lo posible, el flujo de interdependencia entre lenguaje y sociedad. (2008: 14).

En esta línea, Diana Bravo tiene en cuenta que la etnometodología, representada por Gumperz, toma en consideración los diferentes elementos de la situación comunicativa, lo que le da pie a hablar de cortesía comunicativa. También menciona la cortesía estratégica, que define como: «[...] un tipo de cortesía que tiene en muchos casos un bajo nivel de convencionalización y de codificación en la lengua, aunque posee un anclaje que hace que sea reconocida por los usuarios en su contexto. Este tipo de anclaje constituye un uso cuya interpretación es habitual en contextos similares. Se utiliza cuando se pretende realizar más de un objetivo [...]» Por el contrario, sobre la cortesía convencional dice: «[...] se realiza como una forma fija en el habla, reconocida y aplicada en los mismos contextos por los usuarios. Coincide con codificada. Se la relaciona frecuentemente con fórmulas de cortesía.» (2005a: 47).

En definitiva, el trabajo de Diana Bravo nos interesa especialmente por definir los conceptos de autonomía y afiliación, así como por abordar las nociones de comunidad sociocultural y competencia de la pragmática sociocultural.

1.4 Teorías de sociolingüística

En nuestro trabajo hemos recurrido así mismo a algunas teorías de sociolingüística, por resultar de utilidad para la interpretación de nuestros datos. En este sentido, hemos tenido en cuenta el trabajo sobre estilos de interacción, de Hymes, como también el concepto y la existencia de la variedad *Black English Vernacular*, de Labov, o las nociones de código restringido y código elaborado, de Basil Bernstein. Por otro lado, nos ha interesado el trabajo de Peter Trudgill, en particular el concepto de *bidialectalismo*, al igual que el de redes sociales, de Milroy. Finalmente, hemos contado con la teoría de Weinreich sobre interferencia lingüística, así como con la teoría de la acomodación, de Giles, Coupland y Coupland.

1.4.1 Hymes: estilos de interacción

Hymes considera que una comunidad de habla está formada por un conjunto de estilos. Dichos estilos de interacción se conciben como estructurales o funcionales, siendo ambos interdependientes. Los primeros tienen que ver con el contenido verbal del enunciado y su significado convencional, mientras que los segundos están relacionados con la organización y el significado de los aspectos verbales en contextos no lingüísticos. (1974, 1989: 439).

Los estilos de interacción asociados con grupos sociales son llamados *variedades*, y aquellos vinculados con tipos recurrentes de situaciones se denominan *registros*. Por otra parte, los estilos de interacción relacionados con personas, situaciones concretas o géneros se pueden llamar *personales*, *situacionales* o *de género*. (1974, 1989: 440).

Hymes utiliza la expresión *modos de hablar* (*ways of speaking*), incluyendo en ella dos aspectos: por un lado, los estilos de interacción y sus contextos; por otro, los sentidos de la interacción y sus significados. Señala, sin embargo, que el problema de estas definiciones se encuentra en que no dan cabida a las normas de interacción que se dan más allá del estilo, como tampoco a las actitudes y creencias vinculadas a estas. Así, hace referencia a otro dos términos: *significados de la interacción* (*means of speech*) y *economía de la interacción* (*speech economy*); el primero se utiliza para referirse a los estilos y los aspectos que sirven para configurarlos, mientras que el segundo considera la interacción como uno de los aspectos incluidos en las relaciones interpersonales. (1974, 1989: 446).

1.4.2 Labov: *Black English Vernacular*

Labov (1962) realiza una investigación sobre el *Black English Vernacular* (BEV), es decir, el inglés utilizado por la población negra de los guetos urbanos de las ciudades estadounidenses, lugares donde se dan diferencias y estigmatización raciales.

Al aludir a los niños y adolescentes escolarizados que manejan únicamente el BEV, indica que en las pruebas de lectura oficiales a las que se les somete obtienen resultados bajos, dado que estas no se corresponden con el registro que ellos manejan. Así, al no adaptarse a estos alumnos, en realidad las pruebas no miden de verdad el

grado de conocimiento que poseen e igualan la falta de respuesta o la respuesta errónea a un desconocimiento de las formas de expresión oral o escrita y a una falta de riqueza verbal y de cultura. (1972: 202-13).

Sin embargo, el propio Labov explica que la realidad no corresponde con esta suposición, a juzgar por las entrevistas realizadas para su investigación. En estas, en primer lugar trata las entrevistas que tienen lugar dentro de un marco alejado del informante y en las que este apenas proporciona información, al no responder o hacerlo escasamente. En segundo lugar, explica la realización de entrevistas planteadas como un evento lúdico, al que se invitó al amigo del informante y en el que el entrevistador se adaptó a su registro; en este tipo de entrevistas el informante mostró una actitud cooperativa y proporcionó mayor información, demostrando un uso fluido de la lengua, de acuerdo con una variante alejada del registro escolar.

Labov indica que también puede suceder que los propios informantes rechacen el sistema escolar en contraposición al ambiente urbano de las bandas juveniles y, aun controlando las destrezas escrita y oral, no realicen las pruebas como corresponde de manera deliberada. En este caso lo que se pone de relevancia es la importancia que adquiere la pertenencia a un grupo para los adolescentes de las bandas juveniles de barrios marginales estadounidenses. Dicha pertenencia y la plena participación en el grupo consisten tanto en ajustarse a una serie de valores como en aceptar un conjunto de obligaciones personales hacia los demás. (1972: 245-52).

1.4.3 Basil Bernstein: código restringido y código elaborado

Basil Bernstein acuña el concepto de código restringido: «[...] presupone una identidad cultural local que reduce la necesidad de los hablantes de elaborar sus propósitos verbalmente y de hacerlos explícitos» (1964: 60). El código restringido se contrapone al código elaborado, sobre el que Bernstein dice: «la dificultad para predecir las alternativas sintácticas escogidas [...], puesto que dentro del código se encuentra disponible un amplio margen de alternativas sintácticas» (1964: 63).

Para que exista el código restringido tienen que darse ciertas condiciones:

De hecho, el código se desarrollará allá donde la forma de la relación social se base en algún conjunto amplio de identificaciones compartidas estrechamente, mantenidas de forma autoconsciente por los miembros. (1964: 61).

Por otro lado, Bernstein atribuye la posesión de un código u otro a la clase social: «De forma muy general, se espera que los niños que socializan en el ámbito de la clase media y estratos asociados posean tanto el código elaborado como el restringido, mientras que se piensa que los niños socializados en el seno de alguno de los estratos de la clase trabajadora, particularmente la clase trabajadora baja, estarán *limitados* a un código restringido.» (1964: 66-7). A continuación, Bernstein precisa que el proceso de escolarización y de educación formal busca orientar al alumnado hacia el código elaborado; de este modo, si bien precisa que el código restringido es aceptable, sin embargo afirma que puede suponer un impedimento para aquellos niños que, por desconocimiento o por una cuestión identitaria, lo utilicen durante su educación como único código. Además, Bernstein señala que «el código elaborado anima al hablante a fijarse en otras personas como una experiencia diferente a la suya propia» (1964: 63).

En definitiva, Bernstein sostiene que la identidad social individual depende en gran medida del uso de los códigos elaborado o restringido.

1.4.4 Peter Trudgill: *bidialectalismo*

Peter Trudgill (1974) recuerda que sancionar a aquellos alumnos que no dominan la variedad estándar de la lengua equivale a cometer un error psicológico en la medida en que ello supone el rechazo de la variedad de lengua que ellos utilizan, la cual no es estándar; en este sentido, explica qué significado adquiere la lengua de la que cada uno se sirve:

La lengua, como hemos visto, no sirve solamente para transmitir mensajes. También resulta muy importante como símbolo de identidad y de pertenencia a un grupo. Sugerir a un niño que su lengua, y la de aquellos con los que él se identifica, es inferior en cierto modo supone decir que él es inferior. Esto, a su vez, llevará seguramente o bien a una alienación con respecto a la escuela y sus valores, o bien a un rechazo del grupo al que pertenece. (1974: 80-1).

Por otra parte, también indica que rechazar a aquellos alumnos que no utilizan una variedad estándar de la lengua puede suponer un error en el sentido social: «También es socialmente erróneo en la medida en que supone que ciertos grupos sociales son menos valiosos que otros.» (1974: 81).

Para terminar, señala que el tercer error que se puede cometer con esta suposición es de tipo práctico:

Finalmente, y quizás lo más importante, se trata de un fallo en el sentido práctico: es un error porque no funciona y no funcionará. Aprender una nueva lengua es una tarea muy complicada, como mucha gente sabe, y en muchos sentidos es incluso más difícil aprender un dialecto diferente de la lengua que uno posee —al ser tan similares, es difícil mantenerlas separadas. (1974: 81).

Además, apunta no solamente a las capacidades para poder realizar una acción, sino al deseo de querer llevarla a cabo:

[...] en muchas ocasiones, los hablantes no querrán cambiar su lengua —incluso si es posible. En primer lugar, no existen ventajas comunicativas [...], pues de todas formas el niño ya es capaz de comunicarse con hablantes de inglés estándar. En segundo lugar, las presiones para identificarse con el grupo y la solidaridad con el grupo de iguales son muy fuertes. La investigación lingüística ha demostrado que entre los adolescentes el grupo de iguales es en muchos casos la influencia lingüística más importante. (1974: 81).

En este sentido, Trudgill señala la importancia de tener en cuenta el *bidialectalismo* (*bidialectalism*):

Este acercamiento muestra que el individuo tiene derecho a seguir utilizando un dialecto no estándar en casa, con amigos y en ciertas circunstancias en la escuela. Pero también indica que a los niños se les debe enseñar la variedad estándar como la lengua de la escuela, así como la lengua de la lectura y la escritura. (1974: 81).

Así, las variedades estándar y no estándar se conciben independientemente; en el fondo, se trata de que los niños valoren la variedad que ellos mismos hablan, al mismo tiempo que han de saber cambiar de código y utilizar la variedad más apropiada en cada situación. Se busca, en definitiva, valorar las diferencias dialectales. (1974: 82).

1.4.5 Lesley Milroy: redes sociales

En cuanto al trabajo de Milroy, destaca el concepto de redes sociales, desarrollado a partir de la idea de que «la gente interactúa significativamente en tanto que individuos, aparte de formar parte de instituciones estructuradas y funcionales como clases sociales, castas o grupos ocupacionales». De esta forma, cada persona se ve inmersa en una red de relaciones sociales; algunas de estas se consideran redes sociales de primer orden, por ser más próximas a la propia persona; otras son redes sociales de segundo orden, ya que existe mayor distancia con las personas con las que el individuo conecta. (1980, 1987: 45-6).

Una red social funciona como un mecanismo de intercambio de bienes y servicios, así como una forma de imponer obligaciones y conceder derechos (1980, 1987: 47). Además, las redes sociales se considerarán densas si un número elevado de personas con las que un individuo está conectado también se hallan relacionadas entre sí. Por otra parte, cuando las personas se conectan únicamente por compartir una capacidad, se dice que la relación es de contenido único, mientras que si comparten más de una capacidad, se consideran relaciones de contenido múltiple. (1980, 1987: 50-1).

Las redes sociales se relacionan con nuestro trabajo en la medida en que nos preguntamos cuáles son aquellas que rodean a nuestros informantes, con el fin de comprender la forma lingüística de las peticiones que realizan.

1.4.6 Weinreich: interferencia lingüística

Para comprender qué entendemos por interferencia lingüística, es preciso mencionar el trabajo de Uriel Weinreich (1968, 1974).

En primer lugar, este autor hace referencia a la expresión *lenguas en contacto*:

[...] se dirá que dos o más lenguas están *en contacto* si son usadas alternativamente por las mismas personas. Los individuos que usan las lenguas son, por lo tanto, el punto de contacto. (1968, 1974: 17).

Así, cuando una persona utiliza varias lenguas, lo hará simultánea o alternativamente. Weinreich especifica entonces el significado y la diferencia entre bilingüismo e interferencia:

La costumbre de usar alternativamente dos lenguas será llamada *bilingüismo* y las personas que tienen esa costumbre serán llamadas *bilingües*. Los casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos, serán denominados *fenómenos de interferencia*. (1968, 1974: 17).

De esta forma, nuestros informantes inmersos en programas de enseñanza en inglés son bilingües en el sentido de que, siendo hablantes de castellano, cursan sus estudios en inglés. Al mismo tiempo, en ellos pueden llegar a darse fenómenos de interferencia, al realizar modificaciones en cualquiera de las dos lenguas que les son familiares por influencia justamente de la otra; la interferencia, señala Weinreich, puede encontrarse en distintos niveles de la lengua:

El término *interferencia* implica el reajuste de patrones que resulta de la introducción de elementos extranjeros en los campos más estructurados de la lengua, como, por ejemplo, la mayor parte del sistema fonológico, una gran parte de la morfología y la sintaxis y ciertas áreas del vocabulario [...]. (1968, 1974: 17).

1.4.7 Giles, Coupland y Coupland: teoría de la acomodación

La teoría de la acomodación, desarrollada por Giles, Coupland y Coupland, asume que los participantes en una conversación adaptarán su dialecto o su acento al lenguaje de los demás participantes. Dicha acomodación puede tomar una de las dos formas siguientes: será convergente, o bien divergente.

En primer lugar, la convergencia se concibe como la estrategia mediante la cual los individuos se adaptan al comportamiento comunicativo, lo cual se refleja en un amplio abanico de aspectos lingüísticos, prosódicos y no verbales (1991: 7). La convergencia comunicativa reduce las diferencias interpersonales y refleja las necesidades, conscientes o inconscientes, del grupo y de los hablantes para la integración social y la identificación con los demás. Así, la convergencia en los comportamientos verbales y no verbales es una de las estrategias utilizadas para ser similar al otro, al disminuir las diferencias lingüísticas (1991: 18); es más, sirve para reducir la distancia interpersonal y mantener la identidad común a los participantes. En

las redes sociales, los mecanismos de la convergencia interpersonal en la comunicación diaria serán los que aseguren los cambios a largo plazo en el nivel de lengua tanto individual como grupal (1991: 20).

En segundo lugar, divergencia es el concepto utilizado para referirse al modo según el cual los hablantes acentúan las diferencias verbales y no verbales entre ellos mismos y los demás (1991: 8). Se concibe como una táctica útil para destacar la identidad de un grupo frente a miembros externos a dicho grupo (1991: 28).

Giles, Coupland y Coupland tratan también la sobre-acomodación (*overaccommodation*) y la sub-acomodación (*underaccommodation*). La primera se da cuando el hablante se adapta de manera exagerada al oyente. Por el contrario, en la segunda sucede a la inversa, ya que el hablante no se esfuerza por acercarse a su interlocutor. Un ejemplo citado por Giles *et al.* sería la queja por parte de los jóvenes de que los adultos y mayores muestran sub-acomodación hacia su identidad y estilo comunicativo (1991: 42-3).

1.5 Conclusión del capítulo: planteamiento teórico

Los trabajos sintetizados en este apartado constituyen la base teórica a partir de la que formularemos el análisis de nuestra investigación.

Partimos de la teoría de los actos de habla para definir nuestro objeto de estudio, esto es, la petición. A su vez, las peticiones son analizadas desde el prisma de la teoría de la cortesía, considerando tanto los planteamientos clásicos de la misma como aquellas teorías de la cortesía recientes, entre las que se contemplan, por ejemplo, la descortesía, la anticortesía o los derechos y obligaciones como conceptos clave por tener en cuenta.

Finalmente, recurrimos a distintos conceptos y teorías de sociolingüística con el fin de interpretar los datos analizados, tales como el código restringido frente al código elaborado, las interferencias lingüísticas o la teoría de la acomodación, entre otros.

2 METODOLOGÍA

En nuestro estudio hemos seguido, como aspecto metodológico general, la distinción entre paradigma cuantitativo y cualitativo. Por otra parte, la recogida de datos se ha llevado a cabo utilizando diferentes metodologías: cuestionarios de tipo *discourse completion test (DCT)*, observaciones y entrevistas de hábitos sociales. Además, para comparar los datos obtenidos mediante las diversas metodologías se ha recurrido a la triangulación de datos.

2.1 Metodología general

A la hora de decidirnos por una metodología ha sido importante tener en cuenta la distinción entre paradigma cuantitativo y paradigma interpretativista o cualitativo, basándonos en Cea D'Ancona (1998, 2001: 43-6).

Por un lado, el énfasis del paradigma cuantitativo se pone en la «medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la causalidad y la generalización de los resultados de la investigación»; junto a esto, la recogida de datos se lleva a cabo de forma «estructurada y sistemática», al igual que el análisis es «estadístico», de forma que sirva «para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad». De este modo, el paradigma cuantitativo se ha aplicado en nuestra tesis a los cuestionarios *discourse completion tests (DCT)*, así como a aquella parte de las observaciones en la que se contaba con un número de informantes significativo; los datos recogidos mediante estas metodologías se han analizado estadísticamente, de modo que han sido volcados en primer lugar en el programa Excel, para posteriormente poder visualizarse en el programa estadístico de datos Tableau, como explicaremos más adelante.

Por otro lado, en el paradigma cualitativo se hace hincapié en «el actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa»; además, los datos se recogen de forma «flexible», esto es, mediante «un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación», a la vez que el análisis que se lleva a cabo es «interpretacional», o sea, «socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes». En nuestra investigación el paradigma cualitativo se ha

utilizado para aquellas observaciones que no contaban con un número elevado de informantes y para las entrevistas de hábitos sociales, aspectos que trataremos en los epígrafes siguientes.

Finalmente, es preciso señalar que el alcance de los resultados varía en función del paradigma utilizado. Mientras en el paradigma cuantitativo se trata de la «nomotética», es decir, la «búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta», en el paradigma cualitativo es «ideográfica», esto es, una «búsqueda cualitativa de significados de la acción humana». Si bien debemos recordar que nuestro ámbito de estudio es el de la pragmática lingüística, sí que coinciden estas definiciones con nuestros resultados, mediante los cuales se busca o bien encontrar una tendencia (en el paradigma cuantitativo), o bien valorar los datos individualmente (en el paradigma cualitativo). En este mismo sentido comprendemos las palabras de Cea D'Ancona:

El paradigma cuantitativo corresponde a la epistemología positivista, a la aquí denominada *dimensión estructural del análisis de la realidad social*. Por el contrario, el paradigma cualitativo se asocia a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción. (1998, 2001: 46).

Así, en nuestra tesis hemos tratado de analizar la realidad del acto de habla que supone la petición en nuestro contexto, tanto de forma estructural como ateniéndonos a las distintas subjetividades.

2.2 Metodología del cuestionario *discourse completion test* (DCT)

2.2.1 Elección del DCT

Para la recogida de datos a través de un cuestionario, hemos utilizado el *discourse completion test* (DCT); en la concepción y elaboración de dicho cuestionario hemos seguido a Márquez Reiter y Placencia (2005: 225-7); como ellas precisan:

El instrumento de investigación más ampliamente utilizado para investigar la realización lingüística de los actos comunicativos ha sido el *discourse completion test* (en inglés), un tipo de cuestionario elaborado. El *discourse completion test* (DCT), utilizado originalmente

para comparar los modelos de realización de actos de habla en el ámbito de la pragmática inter-lingüística [...], incluye diálogos escritos que describen situaciones socialmente diferenciadas. (2005: 225).

Esta definición del *DCT* explicita que los datos recogidos se obtienen de forma escrita a través de un cuestionario, repartido a cada uno de los informantes. En otras palabras, el *DCT* consiste en un cuestionario en el que se plantea una serie de situaciones para que el informante complete la respuesta con un acto de habla buscado, en nuestro caso peticiones. Estos datos son datos obtenidos (*elicited data*). (2005: 220-28).

El *DCT* resulta ventajoso en el sentido de que se consigue una cantidad de datos significativa, como queda señalado por Márquez Reiter y Placencia (2005: 227):

[...] estos proporcionan al investigador un contexto controlado en el que se puede obtener con bastante eficiencia una gran cantidad de datos sin necesidad de transcripción. Es más, la lengua obtenida a través del *DCT* puede ayudar como punto de partida para clasificar los tipos de fórmulas y estrategias que se dan en las interacciones reales (Rose, 1992).

Como queda aquí patente, el *DCT* es un método de investigación fácil de complementar con los resultados obtenidos mediante otras metodologías, de cara a la triangulación de datos a la que recurrimos en nuestra investigación.

Además, las autoras previamente mencionadas explican que el *DCT* puede concretarse eligiendo entre dos modelos:

Existen dos tipos de *DCT*: con y sin réplica, es decir, con la respuesta del oyente o sin ella. En el caso de *DCT* sin réplica, a las situaciones planteadas les sigue un espacio en blanco o una línea que los informantes completan al realizar el acto de habla que se está estudiando. (2005: 225).

En nuestro estudio se ha optado por el tipo de *DCT* sin respuesta (*DCT without rejoinders*). Con ello se busca de dirigir el dato obtenido en menor medida y así obtener respuestas más enriquecedoras, cercanas a la realidad y variadas. En este sentido, seguimos a Rose y Johnston *et al.*, citados por Márquez Reiter y Placencia:

Rose (1992) comparó las peticiones de hablantes nativos y no nativos a través de *DCT* (por sus siglas en inglés) con y sin réplica [...]. Por otro lado, descubrió que las respuestas dadas por los hablantes nativos en el *DCT* sin réplica eran más largas y en ellas se recurría a modificadores externos y movimientos de apoyo. A resultados similares llegaron Johnston *et al.* (1998), quienes argumentan que la falta de réplica o de respuesta del oyente parece crear una producción lingüística mejor. (2005: 225).

Además, el *DCT* es útil en la medida en que resulta versátil, pues los contextos planteados pueden variar en mayor o menor medida, modificando las variables que se tienen en cuenta, como señalan Márquez Reiter y Placencia en su síntesis sobre las metodologías utilizadas en pragmalingüística del español:

Billmyer and Varghese (2000) compararon las consecuencias de acentuar las instrucciones situacionales de los supuestos dados en los *DCT*, mediante la incorporación de información de una serie de variables sociales y contextuales. Sus resultados indican que, mientras que los *DCT* enriquecidos no afectaron a la producción del núcleo del acto de habla ni a los modificadores internos, sí trajeron consigo, tanto en las respuestas de hablantes nativos como en las de no nativos, la producción de respuestas significativamente más largas y elaboradas en lo tocante a los modificadores externos. (2005: 226).

2.2.2 El *DCT* diseñado para la recogida de datos

2.2.2.1 *DCT* elaborado y utilizado

Teniendo en cuenta las variables introducidas, nuestro *DCT* comprende 20 situaciones, a través de las cuales se busca que el informante realice una petición. Se ha tratado de obtener un *DCT* personalizado y adaptado a nuestro contexto de análisis, razón por la que se ha optado por proponer una variedad de situaciones.

Tras realizar varias versiones, llegamos a la versión definitiva de nuestro *DCT*:⁸

⁸ Incluida en el Anexo 1.

1.	Hoy se te ha olvidado el móvil en casa, pero necesitas llamar a tu familia para explicar que tienes que quedarte en el instituto a hacer un trabajo. Se lo pides a un amigo. Escribe lo que le dices.
2.	En clase, te toca leer y un compañero tuyo está hablando en clase. El profesor le llama la atención, pero este no hace caso. Escribe cómo le dices que se calle.
3.	El viernes por la tarde quedas con una amiga para ir al cine. Viene con una amiga suya, a la que apenas conoces. Cuando llegáis a la taquilla, te das cuenta de que te faltan cuatro euros para pagar la entrada. A tu amiga no le sobra dinero, de modo que tienes que dirigirte a su amiga. ¿Cómo le pides dinero?
4.	Un amigo tuyo tiene la Xbox y quieres que te la deje este fin de semana, para jugar con un primo tuyo. Sin embargo, sabes que él la utiliza mucho los fines de semana. Pídesela. ⁹
5.	Un amigo de un amigo va a hacer una fiesta a la que a ti te apetece mucho ir, pues van muchos compañeros y amigos tuyos del instituto. Sin embargo, no te ha invitado. ¿Cómo le pides que te invite?
6.	En casa hoy no tienes hojas para llevar a clase y le pides algunas a tu hermana o hermano. Escribe lo que le dices.
7.	En clase, el profesor te manda callar porque no dejas de hablar. Escribe lo que te dice.
8.	En casa, tu madre te explica que últimamente ayudas poco en las tareas del hogar y que deberías echar una mano. ¿Cómo te lo dice?
9.	En el médico, el doctor le dice a un joven obsesionado con su figura que debe abandonar la dieta que sigue, pues es perjudicial para su salud. ¿Cómo se lo dice?
10.	En la calle, a dos manzanas de la Plaza Mayor, un señor mayor te pregunta dónde queda una calle. Escribe lo que dice.
11.	Cuando llegas a casa, te das cuenta de que has olvidado tu llave del portal. Sin embargo, ves que en la puerta del portal hay un vecino (adulto), quien podría abrirte la puerta. Escribe lo que le dices.
12.	Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un donuts. ¿Qué dices y cómo actúas?
13.	Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un bocadillo y después de esperar 5 minutos te atienden. ¿Cómo pedirás lo que quieres?
14.	En clase no entiendes algo y necesitas que el profesor repita lo que acaba de explicar. ¿Cómo se lo pides?
15.	En el instituto no te encuentras bien y vas a la sala de profesores para que llamen a tu casa. ¿Cómo actúas y cómo lo pides?
16.	Necesitas un certificado de la secretaría, de modo que acudes a pedirlo, ¿qué dirás y cómo actuarás?
17.	El profesor te ha devuelto los exámenes corregidos, pero tú no estás de acuerdo con el resultado. ¿Cómo pides al profesor que revise tu nota?
18.	El profesor te envía a conserjería a por folios, ¿cómo actúas y cómo los pides?
19.	En casa quieres que tu madre te deje ver un programa de la televisión, pero ella está viendo el telediario. Pídele lo que quieres.
20.	Estás en una tienda de ropa porque necesitas comprarte unos pantalones vaqueros. Ya te has probado dos pantalones y ninguno te queda bien; mirando la etiqueta, te das cuenta de que las tallas que te ha dejado el dependiente no son las que le habías pedido, sino una más grande y otra más pequeña. Sales del vestuario y ves al dependiente. ¿Cómo actúas y qué le dices?

Tabla 3. Situaciones planteadas en el *DCT*.

⁹ La Xbox es una videoconsola (de la marca Microsoft) popular entre los adolescentes.

2.2.2.2 Las variables pragmáticas del DCT

Las situaciones del *DCT* se han elaborado partiendo de las variables pragmáticas presentes en el modelo de Brown y Levinson (1978, 1987). En su teoría son fundamentales las variables poder, distancia social y grado de imposición del acto:

A grandes rasgos, la investigación parece apoyar nuestra afirmación según la cual existen tres factores sociológicos cruciales al establecer el nivel de cortesía que un hablante (H) utilizará con un oyente (O): estos son el poder del hablante sobre el oyente (P), la distancia social entre el hablante y el oyente (DS), y el grado de imposición del acto (GIA) implicados al realizar el acto amenazante para la imagen (AAI). (1978, 1987: 15).

De esta forma, es interesante acercarnos al sentido que los términos *poder*, *distancia* y *grado de imposición del acto de habla* cobran en la teoría de Brown y Levinson. Junto a ello, tendremos en cuenta el trabajo de Spencer-Oatey (1996) a propósito de la imprecisión con la que estos términos han sido utilizados en diversos trabajos de pragmática; en concreto, esta investigadora menciona que el problema que se da en los trabajos de investigación referidos es que el sentido de los términos no viene especificado por los autores, de tal forma que se genera confusión y se utiliza el mismo término para designar distintas realidades; así mismo, aborda el uso de estos términos y nociones por parte de los psicólogos sociales, indicando que también existe cierta complejidad y que en ocasiones las conclusiones no coinciden con aquellas de la lingüística, razón por la que es necesario tener estos términos en cuenta y seguir investigando acerca de ellos. Por todos estos motivos, consideramos preciso explicitar el sentido que cada uno de estos términos cobra en nuestro trabajo.

2.2.2.2.1 *La noción de poder*

Analizamos aquí la definición del término *poder* proporcionada por Brown y Levinson:

El poder (P) es una dimensión social asimétrica de poder relativo, aproximadamente en el sentido de Weber. Esto es, P (H, O) es el grado hasta donde el oyente puede imponer sus propios planes y su propia autoevaluación (imagen) a expensas de los planes y autoevaluación del hablante. En general existen dos fuentes de poder, cualquiera de las cuales puede estar autorizada o

desautorizada –control material (sobre el reparto económico y la fuerza física) y control metafísico (sobre las acciones de los otros, a partir de fuerzas metafísicas aceptadas por estos). En la mayoría de los casos el poder de un individuo se compone de estas dos fuentes, o las superpone. El reflejo de una diferencia de poder grande es quizás la arquetípica «deferencia» [...] (1978, 1987: 77).

Vemos entonces que estos autores identifican tener poder con la posibilidad de imponer su voluntad sobre el oyente; dicho poder puede ser material o psicológico. Por su parte, Spencer-Oatey analiza el uso del término *poder*, indicando que predominan los términos *poder* y *estatus*, frente al uso ocasional de *dominio* y *autoridad* (1996: 7). En cuanto al sentido que cobran, explica que puede tratarse de poder para controlar, de estatus o rango social, de autoridad (derecho legítimo para ejercer influencia) o de una noción general de igualdad-desigualdad (1996: 11). Precisa a continuación que estas concepciones del término *poder* se encuentran relacionadas. En nuestro caso, entendemos *poder* en un sentido complejo que se puede resumir en estatus; dentro de este incluimos la autoridad, pues consideramos que quien posee un estatus mayor o cuyo rango social es más elevado implícitamente posee más autoridad y poder para controlar, lo que condiciona una relación que será de desigualdad. Además, hemos tenido en cuenta los tipos de poder mencionados y explicados por Spencer-Oatey (2000, 2008: 34-5):¹⁰

- Poder de recompensa: una persona tiene control sobre los resultados positivos que otra persona desea, sobre la que posee entonces poder de recompensa.
- Poder coercitivo: una persona tiene control sobre los resultados negativos que otra persona desea evitar, sobre la que posee entonces poder coercitivo.
- Poder de la experiencia: una persona posee un conocimiento especial o experiencia que otra persona desea o necesita, sobre la que posee así el poder de la experiencia.
- Poder legítimo: una persona tiene el derecho (por su rol, su estatus o las circunstancias situacionales) de solicitar o esperar ciertas cosas de otra persona, sobre la que posee poder legítimo.

¹⁰ Esta clasificación de los tipos de poder propuesta por Spencer-Oatey se basa en el trabajo de French y Raven de 1959 que ella menciona.

- Poder como referente: una persona posee poder como referente cuando es admirada por otra, que desea ser como ella en algún sentido.

Esta clasificación, con sus definiciones, nos resulta útil en la medida en que sirve para concretar las relaciones de poder que se establecen en nuestro *corpus*. Así, en las relaciones entre amigos, compañeros o hermanos consideramos que ninguno de los interlocutores tiene poder sobre el otro, pues la relación es de igualdad; sin embargo, se da una relación asimétrica entre nuestros informantes (adolescentes) y el profesor, la madre, el médico, un señor mayor, un vecino adulto, la camarera, la secretaria, la conserje o el dependiente. En primer lugar el tipo de relación que poseen los profesores es una mezcla, siguiendo a Spencer-Oatey: «Habitualmente los profesores poseen los cuatro primeros tipos de poder (y pueden llegar a tener poder como referente también) en la relación con sus estudiantes» (2000, 2008: 35). En nuestra opinión, en el mismo nivel se hallan la madre o el médico con respecto a nuestros informantes, pues pueden recompensar, prohibir, ayudar, solicitar o incluso ser referente para ellos. En otro nivel se encuentran el señor mayor, el vecino adulto, la camarera, la secretaria, la conserje o el dependiente; si bien no poseen todos los tipos de poder especificados por Spencer-Oatey, partimos de la base de que, al ser significativamente mayores que nuestros informantes, la edad entra a formar parte de la noción de poder, de modo que se puede considerar poder de la experiencia; nos basamos además en la noción de mayoría de edad, que en España se establece una vez cumplidos los 18 años; así, nuestros informantes tienen menos de 18 años, es decir, son menores de edad, de tal forma que en principio un mayor de edad puede ejercer sobre ellos el poder de ser autosuficiente y, si es preciso, llegar a ocuparse de ellos, en una suerte de autoridad de la edad. Al incluir la edad como factor de poder también hemos tenido en cuenta el trabajo de Ballesteros Martín, quien señala:

En nuestra sociedad variables como la edad, el estatus social o el prestigio de los participantes son algunos de los factores que con mayor frecuencia determinan el tipo de relación vertical (1999: 188).

2.2.2.2.2 *La noción de distancia*

La segunda definición que abordamos es la del término *distancia*. Para Brown y Levinson se trata de:

La distancia (D) es una dimensión social simétrica de similitud/diferencia dentro de la cual el hablante y el oyente apoyan la finalidad del acto de habla. En muchos casos (pero no en todos), se basa en una valoración de la frecuencia de la interacción y de los tipos de bienes materiales y no materiales (incluyendo la imagen) intercambiados entre el hablante y el oyente [...] Una gran parte de la valoración de la distancia será a menudo hecha a partir de la distancia social basada en atributos sociales estables. El reflejo de la cercanía social es, en general, el recíproco dar y recibir de la imagen positiva. (1978, 1987: 76-7).

Para estos autores la distancia se relaciona habitualmente con la frecuencia de la interacción y con los bienes que el hablante y el oyente intercambian. Al igual que vimos con el poder, Spencer-Oatey menciona que, en los artículos que analiza, existen distintos significados para el término *distancia*, sin que los autores especifiquen su sentido; de este modo, indica que distancia puede entenderse como solidaridad, cercanía, familiaridad, relación íntima, entre otros, en función de los autores; más concretamente, Spencer-Oatey afirma que el término *distancia* puede utilizarse para designar las similitudes o diferencias sociales (como hemos visto en la definición de Brown y Levinson), la frecuencia del contacto, el grado de familiaridad (hasta qué punto se conocen las personas entre sí), el sentimiento de afinidad o el afecto (positivo o negativo) (1996: 7). En nuestro caso la distancia se entiende como cercanía o lejanía en la relación, en función de la frecuencia y la cantidad del contacto, así como del grado de familiaridad.¹¹

2.2.2.2.3 *La noción de grado de imposición del acto de habla*

Brown y Levinson entienden por grado de imposición del acto de habla lo siguiente:

El grado de imposición (GIA) está cultural y situacionalmente definido por el grado según el cual la imposición es considerada como una interferencia con los

¹¹ Estamos así en línea con la parte de la teoría de Slugoski y Turnbull (1988, citados por Spencer-Oatey, 1996: 5).

deseos del agente de autodeterminación y aprobación (sus deseos de ver reconocida sus imágenes positiva y negativa) (1978, 1987: 77).

Así, en nuestro caso el grado de imposición se aplica a las peticiones, cuando aquello que se pide choca con las imágenes positiva o negativa del oyente. Además, Brown y Levinson precisan los grados que puede adquirir el grado de imposición del acto de habla:

En general existen probablemente dos escalas o grados identificables para los actos amenazantes para la imagen negativa: un grado de imposición en proporción al gasto (a) de servicios (incluyendo la organización del tiempo) y (b) de bienes (incluyendo los bienes no materiales como información, así como la expresión del reconocimiento y otros aspectos de la imagen) (1978, 1987: 77).

De esta forma, la imposición puede ser de bienes o servicios; en el caso de nuestras peticiones, habrá situaciones en las que se solicite algo material, como por ejemplo pedir prestado el móvil, y otras en las que se trate de realidades de otro tipo, como una petición de colaboración para dedicar tiempo a ayudar en las tareas domésticas, o una recomendación médica sobre un aspecto de salud.

2.2.2.2.4 La noción de situación social formal frente a situación informal. Tipo de actividad

Aparte de las variables de poder, distancia y grado de imposición del acto de habla, tomamos en consideración la situación, en particular si se trata de una situación formal o informal. Esta variable es tomada en cuenta porque se parte de la hipótesis de que es una variable significativa a la hora de realizar la petición de una u otra manera.

Además, la formalidad o informalidad de las situaciones se relaciona con la comunicación dada en los contextos institucional y no institucional respectivamente, para lo cual tenemos en cuenta también los conceptos de organización y tipo de actividad.

De esta forma, en primer lugar contamos con la distinción hecha por Van Dijk (2000, 2008: 35) entre situación social formal y situación social informal. Este autor considera que la situación social es una «propiedad de la conversación como interacción

social “situada”, sea en conversaciones informales entre amigos en un bar o en conversaciones más formales desarrolladas en instituciones» (2000, 2008: 40). Así, las nociones de formal e informal quedan vinculadas, respectivamente, a las situaciones que tienen lugar en instituciones o a aquellas que se desarrollan fuera de ellas. En este sentido, Drew y Sorjonen definen con claridad el campo de estudio del diálogo institucional:

El estudio del «diálogo institucional» es, entonces, el estudio del modo como las personas utilizan el lenguaje para conducir esas tareas prácticas y desempeñar las actividades sociales particularmente asociadas con su participación en contextos institucionales, tales como enseñar, describir síntomas, interrogar, hacer averiguaciones, negociar y entrevistar. (1997: 141-2).

En otras palabras, consideran contextos institucionales el médico, los juzgados, el lugar de trabajo, la empresa, las ventanillas de atención al cliente y los centros educativos, entre otros. Además, establecen una relación con la estructura social mediante organizaciones:

Utilizan el lenguaje para llevar a cabo las clases de cosas en las que todos nos involucramos cuando tratamos con la variedad de organizaciones que encontramos en nuestra vida cotidiana, ya sea como miembros profesionales de esas organizaciones o como sus clientes (compradores, estudiantes, pacientes, etc.) (1997: 141).

El término *organización* cobra aquí un sentido vinculado a la institución, en cuanto a sistemas que estructuran la vida social. Drew y Heritage oponen conversación ordinaria e interacción institucional, diciendo lo siguiente sobre esta última:

1. La interacción institucional supone una orientación por parte de al menos un participante hacia un objetivo principal, tarea o identidad (o un conjunto de ellos) convencionalmente asociado con la institución en cuestión. En resumen, el habla institucional está normalmente guiada por objetivos orientados bajo una forma convencional relativamente estricta.
2. La interacción institucional normalmente debe incluir restricciones especiales y particulares sobre lo que uno o los dos participantes considerarán contribuciones permitidas en el asunto tratado.

3. El habla institucional debe estar asociada con marcos de trabajo inferenciales y procedimientos propios de los contextos institucionales. (1992: 22).

En otras palabras, el habla institucional aparece guiada por el contexto, en el cual los participantes se ajustan a parámetros prefijados de acuerdo con los objetivos vinculados con el propio contexto. La relevancia del contexto es señalada así mismo por Schegloff, para quien lo fundamental no es la existencia o la identificación del contexto, sino hasta qué punto el contexto o la estructura social propia de este resulta relevante para la comunicación que se produce, es decir, si tiene alguna consecuencia en la forma, el contenido o el tipo de interacción, entre otros, que llevan a cabo los interlocutores (1992: 111).

Finalmente, nos interesa señalar otra noción relacionada con las recientemente mencionadas, concretamente la idea de tipo de actividad definida por Levinson, quien introduce el término para referirse a:

[...] categoría indefinida cuyos miembros principales están orientados hacia la consecución de objetivos y donde las actividades están socialmente concebidas y diseñadas con restricciones sobre los participantes, el contexto y demás, pero especialmente sobre los tipos de contribuciones permitidas. (1992: 69).

2.2.2.2.5 *Conclusión: acto amenazante para la imagen y combinación de las variables pragmáticas*

Tras llevar a cabo estas aclaraciones terminológicas, resumimos ahora las variables que tenemos en cuenta en nuestro estudio, así como su gradación:

- a. Poder entre hablante (H) y oyente (O):
 - El hablante tiene menos poder que el oyente ($H < O$).
 - El hablante y el oyente tienen el mismo poder ($H = O$).
 - El hablante tiene más poder que el oyente ($H > O$).
- b. Distancia social o interpersonal (DS):¹²
 - La distancia social o interpersonal es reducida (-DS).
 - La distancia social o interpersonal es elevada (+DS).

¹² A lo largo de nuestro análisis se utilizarán con el mismo significado las expresiones *distancia social* y *distancia interpersonal*. Este último destaca por hacer referencia de forma directa a los interlocutores.

- c. Grado de imposición del acto (GIA):
 - El grado de imposición del acto es alto.
 - El grado de imposición del acto es bajo.
- d. Situación:
 - Situación formal.
 - Situación informal.

Cabe señalar que, en la teoría de Brown y Levinson, el poder, la distancia y el grado de imposición del acto de habla se combinan para hallar el peso del acto amenazante para la imagen:

Permítanos decir que el peso del acto amenazante para la imagen se calcula de la siguiente manera:

$$W_x = DS(H, O) + P(O, H) + GIA_x$$

Donde W_x es el valor numérico que mide el peso del acto amenazante para la imagen x , $DS(O, H)$ es el valor que mide la distancia social entre H [hablante] y O [oyente], $P(O, H)$ es la medida del poder que O [oyente] tiene sobre H [hablante], y GIA_x es el valor que mide el grado según el cual se clasifica la imposición del acto amenazante para la imagen x en esa cultura (1978, 1987: 77).

De este modo, existen las siguientes combinaciones, de acuerdo con la fórmula:

$$P(x=y / x < y / x > y) + DS(+DS/-DS) + GIA(\text{alto/bajo})$$

De acuerdo a esta fórmula e incluyendo también la variable que alude al tipo de situación, obtenemos entonces 12 posibilidades, a saber:

- (a) $H < O$, -DS, GIA alto, situación formal/informal
- (b) $H < O$, -DS, GIA bajo, situación formal/informal
- (c) $H < O$, +DS, GIA alto, situación formal/informal
- (d) $H < O$, +DS, GIA bajo, situación formal/informal

- (e) $H = O$, -DS, GIA alto, situación formal/informal
- (f) $H = O$, -DS, GIA bajo, situación formal/informal
- (g) $H = O$, +DS, GIA alto, situación formal/informal
- (h) $H = O$, +DS, GIA bajo, situación formal/informal

- (i) $H > O$, -DS, GIA alto, situación formal/informal
- (j) $H > O$, -DS, GIA bajo, situación formal/informal
- (k) $H > O$, +DS, GIA alto, situación formal/informal
- (l) $H > O$, +DS, GIA bajo, situación formal/informal

Además, cada una de estas opciones presenta a su vez dos sub-opciones, las cuales servirán para indicar si la situación es formal o informal:

- (a1) $H < O$, -DS, GIA alto, situación formal
- (a2) $H < O$, -DS, GIA alto, situación informal
- (b1) $H < O$, -DS, GIA bajo, situación formal
- (b2) $H < O$, -DS, GIA bajo, situación informal
- (c1) $H < O$, +DS, GIA alto, situación formal
- (c2) $H < O$, +DS, GIA alto, situación informal
- (d1) $H < O$, +DS, GIA bajo, situación formal
- (d2) $H < O$, +DS, GIA bajo, situación informal

- (e1) $H = O$, -DS, GIA alto, situación formal
- (e2) $H = O$, -DS, GIA alto, situación informal
- (f1) $H = O$, -DS, GIA bajo, situación formal
- (f2) $H = O$, -DS, GIA bajo, situación informal
- (g1) $H = O$, +DS, GIA alto, situación formal
- (g2) $H = O$, +DS, GIA alto, situación informal
- (h1) $H = O$, +DS, GIA bajo, situación formal
- (h2) $H = O$, +DS, GIA bajo, situación informal

- (i1) $H > O$, -DS, GIA alto, situación formal
- (i2) $H > O$, -DS, GIA alto, situación informal
- (j1) $H > O$, -DS, GIA bajo, situación formal
- (j2) $H > O$, -DS, GIA bajo, situación informal
- (k1) $H > O$, +DS, GIA alto, situación formal
- (k2) $H > O$, +DS, GIA alto, situación informal
- (l1) $H > O$, +DS, GIA bajo, situación formal
- (l2) $H > O$, +DS, GIA bajo, situación informal

Si bien nuestra propuesta de peticiones no llega a contar con todas las posibilidades, se ha tenido en cuenta esta combinatoria para plantear las situaciones que consideramos más relevantes para nuestra investigación; además, en el *DCT* no están distribuidas en este orden, con el fin de evitar mostrarnos excesivamente explícitos. Así, es preciso establecer la correspondencia entre las situaciones planteadas (1-20) y la combinación existente en cada una de ellas, con el fin de esclarecer las variables que cada situación incluye:

Situación	Variables presentes	Tipo de combinación
<p>Situación 1</p> <p>Hoy se te ha olvidado el móvil en casa, pero necesitas llamar a tu familia para explicar que tienes que quedarte en el instituto a hacer un trabajo. Se lo pides a un amigo. Escribe lo que le dices.</p>	O=H, -DS, GIA bajo, situación informal	(f2)
<p>Situación 2</p> <p>En clase, te toca leer y un compañero tuyo está hablando en clase. El profesor le llama la atención, pero este no hace caso. Escribe cómo le dices que se calle.</p>	O=H, -DS, GIA alto, situación formal	(e1)
<p>Situación 3</p> <p>El viernes por la tarde quedas con una amiga para ir al cine. Viene con una amiga suya, a la que apenas conoces. Cuando llegáis a la taquilla, te das cuenta de que te faltan cuatro euros para pagar la entrada. A tu amiga no le sobra dinero, de modo que tienes que dirigirte a su amiga. ¿Cómo le pides dinero?</p>	O=H, +DS, GIA alto, situación informal	(g2)
<p>Situación 4</p> <p>Un amigo tuyo tiene la Xbox y quieres que te la deje este fin de semana, para jugar con un primo tuyo. Sin embargo, sabes que él la utiliza mucho los fines de semana. Pídesela.</p>	O=H, -DS, GIA alto, situación informal	(e2)

Situación	Variables presentes	Tipo de combinación
<p>Situación 5</p> <p>Un amigo de un amigo va a hacer una fiesta a la que a ti te apetece mucho ir, pues van muchos compañeros y amigos tuyos del instituto. Sin embargo, no te ha invitado. ¿Cómo le pides que te invite?</p>	<p>O=H, +DS, GIA alto, situación informal</p>	<p>(g2)</p>
<p>Situación 6</p> <p>En casa hoy no tienes hojas para llevar a clase y le pides algunas a tu hermana o hermano. Escribe lo que le dices.</p>	<p>O=H, -DS, GIA bajo, situación informal</p>	<p>(f2)</p>
<p>Situación 7</p> <p>En clase, el profesor te manda callar porque no dejas de hablar. Escribe lo que te dice.</p>	<p>H>O, -DS, GIA alto, situación formal</p>	<p>(i1)</p>
<p>Situación 8</p> <p>En casa, tu madre te explica que últimamente ayudas poco en las tareas del hogar y que deberías echar una mano. ¿Cómo te lo dice?</p>	<p>H>O, -DS, GIA alto, situación informal</p>	<p>(i2)</p>
<p>Situación 9</p> <p>En el médico, el doctor le dice a un joven obsesionado con su figura que debe abandonar la dieta que sigue, pues es perjudicial para su salud. ¿Cómo se lo dice?</p>	<p>H>O, +DS, GIA alto, situación formal</p>	<p>(k1)</p>
<p>Situación 10</p> <p>En la calle, a dos manzanas de la Plaza Mayor, un señor mayor te pregunta dónde queda una calle. Escribe lo que dice.</p>	<p>H>O, +DS, GIA bajo, situación formal</p>	<p>(l1)</p>
<p>Situación 11</p> <p>Cuando llegas a casa, te das cuenta de que has olvidado tu llave del portal. Sin embargo, ves que en la puerta del portal hay un vecino (adulto), quien podría abrirte la puerta. Escribe lo que le dices.</p>	<p>H<O, +DS, GIA alto, situación formal</p>	<p>(c1)</p>

Situación	Variables presentes	Tipo de combinación
<p>Situación 12</p> <p>Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un donuts. ¿Qué dices y cómo actúas?</p>	H<O, +DS, GIA bajo, situación formal	(d1)
<p>Situación 13</p> <p>Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un bocadillo y después de esperar 5 minutos te atienden. ¿Cómo pedirás lo que quieres?</p>	H<O, +DS, GIA alto, situación formal	(c1)
<p>Situación 14</p> <p>En clase no entiendes algo y necesitas que el profesor repita lo que acaba de explicar. ¿Cómo se lo pides?</p>	H<O, -DS, GIA bajo, situación formal	(b1)
<p>Situación 15</p> <p>En el instituto no te encuentras bien y vas a la sala de profesores para que llamen a tu casa. ¿Cómo actúas y cómo lo pides?</p>	H<O, +DS, GIA bajo, situación formal	(d1)
<p>Situación 16</p> <p>Necesitas un certificado de la secretaria, de modo que acudes a pedirlo, ¿qué dirás y cómo actuarás?</p>	H<O, +DS, GIA bajo, situación formal	(d1)
<p>Situación 17</p> <p>El profesor te ha devuelto los exámenes corregidos, pero tú no estás de acuerdo con el resultado. ¿Cómo pides al profesor que revise tu nota?</p>	H<O, -DS, GIA alto, situación formal	(a1)
<p>Situación 18</p> <p>El profesor te envía a conserjería a por folios, ¿cómo actúas y cómo los pides?</p>	H<O, +DS, GIA bajo, situación formal	(d1)
<p>Situación 19</p> <p>En casa quieres que tu madre te deje ver un programa de la televisión, pero ella está viendo el telediario. Pídele lo que quieres.</p>	H<O, -DS, GIA alto, situación informal	(a2)

Situación	Variables presentes	Tipo de combinación
<p>Situación 20</p> <p>Estás en una tienda de ropa porque necesitas comprarte unos pantalones vaqueros. Ya te has probado dos pantalones y ninguno te queda bien; mirando la etiqueta, te das cuenta de que las tallas que te ha dejado el dependiente no son la que le habías pedido, sino una más grande y otra más pequeña. Sales del vestuario y ves al dependiente. ¿Cómo actúas y qué le dices?</p>	H<O, +DS, GIA alto, situación formal	(c1)

Tabla 4. Situaciones planteadas en el *DCT*: variables y combinación.

Como ya señalábamos, para nuestro cuestionario hemos elegido aquellas variantes que consideramos que pueden suscitar respuestas interesantes, teniendo en cuenta la naturaleza de la situación y especialmente el tipo de informante; así, nos interesa particularmente ver cómo pide un adolescente a un amigo una cosa que sabe que este necesita u observar cómo le pide a su madre que cambie de canal de televisión, entre otros ejemplos. Así, se dan 13 de las combinaciones posibles para las peticiones.

Agrupamos ahora las situaciones en función de las variables dadas, con el fin de poder realizar una comparación entre aquellas que presentan variables similares:

Peticiones	Variables presentes	Tipo de combinación
Situaciones 1 y 6	(f2)	H=O, -DS, GIA bajo, situación informal.
Situación 2	(e1)	H=O, -DS, GIA alto, situación formal.
Situaciones 3 y 5	(g2)	H=O, +DS, GIA alto, situación informal.
Situación 4	(e2)	H=O, -DS, GIA alto, situación informal.
Situación 7	(i1)	H>O, -DS, GIA alto, situación formal.
Situación 8	(i2)	H>O, -DS, GIA alto, situación informal.
Situación 9	(k1)	H>O, +DS, GIA alto, situación formal.
Situación 10	(l1)	H>O, +DS, GIA bajo, situación formal.
Situaciones 12, 15, 16 y 18	(d1)	H<O, +DS, GIA bajo, situación formal.
Situaciones 11, 13 y 20	(c1)	H>O, +DS, GIA alto, situación formal.
Situación 14	(b1)	H>O, -DS, GIA bajo, situación formal.
Situación 17	(a1)	H>O, -DS, GIA alto, situación formal.
Situación 19	(a2)	H>O, -DS, GIA alto, situación informal.

Tabla 5. Situaciones del *DCT* agrupadas según las variables presentes.

Por último, si lo que deseamos es llevar a cabo un análisis global de las situaciones, necesitaremos agruparlas en función del contexto al que hagan referencia. Esto también será tenido en cuenta a la hora de observar los datos volcados, con el fin de obtener resultados interesantes:

	Entre amigos	En clase	En la cafetería del IES	En el IES	En casa	En la calle	En la tienda	En el médico
Situaciones n.º	1, 3, 4, 5	2, 7, 14, 17	12, 13	15, 16, 18	6, 8, 19	10, 11	20	9

Tabla 6. Situaciones del *DCT* agrupadas según el contexto.

2.2.2.3 Las variables sociológicas del *DCT* y los informantes consultados

La población analizada consiste en 82 informantes.¹³ Dichos informantes son alumnos de cinco grupos de los cursos 2º y 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid (España). Además, las variables sociológicas manejadas son las siguientes:

- a. *Curso*: 2º ESO / 3º ESO
- b. *Grupo*: 2ºA ESO / 2ºC ESO / 2ºD ESO / Refuerzo de Lengua / 2ºESO / 3ºB ESO
- c. *Edad*: 13 / 14 / 15 / 16 / 17 años
- d. *Año de nacimiento*: 1999 / 1998 / 1997
- e. *Sexo*: hombre / mujer
- f. *Repetidor de curso*: no / sí
- g. *Adaptación curricular*: no / sí
- h. *Nacionalidad*: española / extranjera
- i. *Origen*: España / América Latina / Marruecos / Polonia+España / Rumanía+España / Holanda+España / Polonia+Irán
- j. *Lengua materna*: castellano / extranjera
- k. *Nivel de estudios del padre*: ESO / Bachillerato / FP / Universidad
- l. *Situación laboral del padre*: trabaja / en paro / jubilado
- m. *Nivel de estudios de la madre*: ESO / Bachillerato / FP / Universidad
- n. *Situación laboral de la madre*: trabaja / en paro / jubilada

¹³ Los informantes del *DCT* aparecen numerados del 1 al 82 precedidos de la letra I, la cual hace referencia al informante: I1 (informante 1), I2 (informante 2), etc. Además, en los ejemplos se suele indicar también la petición para la que proporcionan su respuesta, precedida de la letra P: P1 (petición 1), P2 (petición 2), etc. Al sumar el informante más la petición obtendremos combinaciones como por ejemplo I8, P16, esto es, la respuesta del informante 8 a la petición 16.

2.2.2.4 Las variables lingüísticas del DCT¹⁴

El análisis lingüístico en el que se ha basado el volcado de peticiones (situaciones del cuestionario *DCT* numeradas del 1 al 20) se ha realizado en base a la metodología diseñada para el desarrollo del proyecto Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (CCSARP), ideada por Blum-Kulka, House y Kasper y publicada en la obra de estos mismos autores (1989). En dicha obra, tanto el capítulo 1 («Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An Introductory Overview») (1989: 1-34), como el anexo («The CCSARP [Cross-Cultural Speech Act Realization Project] Coding Manual») (1989: 273-94) han resultado fundamentales a la hora de establecer las categorías lingüísticas analizadas; cabe señalar que se han realizado algunas modificaciones a esta tabla lingüística, con el fin de reflejar con mayor fidelidad las categorías lingüísticas del acto de habla en español analizado. En otras palabras, en este apartado explicamos la clasificación de Blum-Kulka *et al.* adaptada por nosotros, recurriendo a nuestra propia traducción, estructura y ejemplos (tomados de nuestra recogida de datos).

De esta manera, en la adaptación al español de los parámetros de las peticiones se respetan las cuatro primeras partes en las que se puede dividir el acto de habla, reflejadas en la tabla de los autores previamente mencionados, a saber:

- A. Alertadores del acto de habla: elemento que precede a la petición, llamando la atención sobre la misma.
- B. Núcleo del acto de habla: petición propiamente dicha.
- C. Modificadores internos (mitigadores o atenuadores y coaccionadores): elementos unidos al núcleo de la petición, cuya presencia no es imprescindible para que la petición sea entendida como tal.
- D. Movimientos de apoyo: unidad externa a la petición, que modifica su impacto mitigando o agravando su fuerza.

Sin embargo, en la adaptación al español hemos cambiado de apartado una de las partes del acto de habla: mientras que Blum-Kulka *et al.* incluían «Tono (ironía y fenómenos relacionados)» en el apartado «D. Movimientos de apoyo», en nuestro análisis lo hemos considerado un apartado independiente: «E. Tono (ironía y fenómenos

¹⁴ En el Anexo 2 se podrá encontrar una tabla en la que se incluye la información resumida de este apartado.

relacionados)», pues asumimos que la ironía puede darse en el acto de habla en un lugar independiente del movimiento de apoyo. Cabe mencionar que en nuestro estudio utilizamos el término *tono* como traducción de *mode*; esta decisión persigue evitar confusiones, partiendo del concepto de *key* de Hymes (1974: 57): «El tono es introducido para contemplar la entonación, la manera o el espíritu según el cual ha sido hecho el acto»; además, Hymes también hace alusión a los aspectos que nos interesan, esto es, la diferencia entre el tono neutro y el tono irónico: «[...] existe un factor adicional de significado social, que debe ser llamado *tono*, que se incluye tanto si en su intención convencional la frase ha de ser tomada como una *broma* o con *valor de imagen*» (1974: 181).

En cuanto a los subapartados incluidos en cada una de las partes, se han llevado a cabo algunas modificaciones, de acuerdo con las particularidades del castellano.¹⁵

Así, en el primer apartado, «A. Alertadores del acto de habla», Blum-Kulka *et al.* distinguen nueve subapartados (nuestra traducción): 1.Cargo; 2.Apellido; 3.Nombre; 4.Mote; 5.Expresión de cariño; 6.Término ofensivo; 7.Pronombre; 8.Llamadas de atención; y 9.Combinación de los anteriores. En nuestro estudio hemos mantenido estas categorías, reorganizándolas y añadiendo algunos matices:

- A.1. Saludos
- A.2. Llamadas de atención
 - A.2.a. Uso de una llamada de atención.
 - A.2.b. Uso de dos o más llamadas de atención.
- A.3. Vocativos
 - A.3.a. Cargo
 - A.3.b. Apellido
 - A.3.c. Nombre
 - A.3.d. Mote
 - A.3.e. Expresión de cariño
 - A.3.f. Término ofensivo
 - A.3.g. Pronombre
 - A.3.h. Combinación de los anteriores

¹⁵ A continuación detallamos y explicamos nuestra adaptación de la tabla para el análisis de peticiones de Blum-Kulka *et al.* Cabe señalar que los códigos que preceden a cada apartado y punto de la clasificación serán aquellos utilizados en el volcado de datos en los respectivos programas Excel y Tableau.

- A.4. Combinación de los anteriores

En vista de los datos obtenidos y de los elementos lingüísticos presentes en ellos, se ha añadido la categoría «saludo» y se ha independizado la categoría «llamada de atención», especificando que pueden existir una o varias; por «llamada de atención» entendemos, por ejemplo, los imperativos *oye* (I2, P1) y *perdona* (I8, P3), así como el sustantivo *perdón* (I5, P4) o la interjección *eh* (I13, P1), entre otros.¹⁶ En cuanto a los vocativos, se respeta la categoría presentada por Blum-Kulka *et al.*: cargo, apellido, nombre, mote, expresión de cariño, término ofensivo, pronombre y combinación de los anteriores; cabe señalar que en «cargo» incluiremos, entre otros, los sustantivos *señor* (I2, P9), *señorita* (I70, P10), *joven* (I19, P9) o *profesor* (I8, P17); en «expresión de cariño» se recogen, por ejemplo, sustantivos como *tío* (I33, P1), *amigo* (I24, P4), *muchacho* (I67, P10), *chico* (I5, P10), *hijo* (I75, P8) o *mamá* (I2, P19). Además, en el apartado «pronombre» incluiremos *tú* y *usted* cuando se consideran vocativos, esto es, al ir seguidos de pausa.¹⁷ Por último, en este gran apartado de alertadores del acto de habla hemos creado un cuarto apartado, «A4.Combinación de los anteriores», con el fin de realizar un volcado exhaustivo de los datos.

El segundo gran apartado para el análisis de las peticiones es «B. Núcleo del acto de habla», donde se ha seguido la clasificación de Blum-Kulka *et al.*:

- B.1. Tipo de estrategia:

B.1.a. Modo

B.1.b. Performativo explícito

B.1.c. Performativo modalizado

B.1.d. Petición derivada de la expresión

B.1.e. Declaración del deseo

B.1.f. Sugerencia

B.1.g. Pregunta preparatoria o preliminar

B.1.h. Indicio fuerte

B.1.i. Indicio suave

¹⁶ Los ejemplos concretos de realización de los actos de habla proporcionados por los informantes en los cuestionarios, como también en las observaciones cuantitativas, se escribirán de cursiva, dado que se considera que dicha tipografía facilita la lectura.

¹⁷ Tenemos en cuenta aquí las palabras de Garrido Medina: «Como sujeto explícito del imperativo, el pronombre aparece [...] sin interrupción melódica; como pronombre correferente con el sujeto, el pronombre [...] está separado melódicamente del imperativo, en una posición externa que, además de la inicial, puede ser final, o medial, de inciso.» (1999: 3914).

- B.2. Perspectiva

B.2.a. Orientada al hablante

B.2.b. Orientada al oyente

B.2.c. Inclusiva

B.2.d. Impersonal

Como indicaban los autores previamente mencionados, los tipos de estrategias en B.1 están ordenados de más a menos directas, siendo las estrategias directas las comprendidas desde B.1.a hasta B.1.e, ambas incluidas, las estrategias indirectas convencionales B.1.f y B.1.g, y las estrategias indirectas no convencionales B.1.h y B.1.i.

Cabe señalar que en «B.1.a. Modo» se incluyen el imperativo (*déjame tu móvil*, I28, P1), las formas de infinitivo utilizadas coloquialmente como confusión con el imperativo (*¡callar ya!*, I75, P7), las elipsis o enunciados nominales elípticos (*un certificado*, I13, P16), las interjecciones (*chis*, para indicar silencio, I4, P2), el uso de la estructura con valor de imperativo *que* más subjuntivo (*que te calles*, I36, P2) o el presente de indicativo con valor de imperativo (*te callas*, I43, P2).¹⁸

La estrategia «B.1.b. Performativo explícito» recoge formas como *me preguntaba si me la podías dejar* (I19, P4), *¿me dice cómo llegar a la Plaza Mayor?* (I45, P10) o *vengo a por folios* (I60, P18). En cambio, la estrategia «B.1.c. Performativo modalizado» presenta declaraciones como *te quiero preguntar sobre mi nota* (I38, P17).

Por su parte, «B.1.d. Petición derivada de la expresión» se refiere a lo que Blum-Kulka *et al.* llaman en inglés *locution derivable*: «La fuerza ilocucionaria se deriva directamente del significado semántico de la expresión» (1989: 279). Así, la fuerza ilocucionaria se deduce a partir del significado semántico de la expresión. De acuerdo con esto, hemos incluido dos tipos de peticiones en este apartado: por un lado, tenemos en cuenta las peticiones con el verbo en presente de indicativo, como por ejemplo

¹⁸ En nuestro estudio no consideramos que *chis*, o *chist*, sea una onomatopeya, como sostiene el Diccionario de la Real Academia Española, sino que seguimos a Alonso-Cortés y la clasificamos como interjección: «En términos pragmáticos, definimos la interjección como la expresión de un estado mental que carece de contenido proposicional, pero posee fuerza ilocutiva.» Dentro de las interjecciones, la considera instativa: «Son instativas (directivas o conativas) aquellas interjecciones que acompañan a un imperativo indicando la fuerza ilocutiva del acto instativo.» Como ejemplos incluye *chist*, *arrea*, *ay* o *hala*. (1999: 4027-9).

¿dónde está la calle Reina Victoria? (I17, P10), ¿me das hojas? (I6, P68) o especialmente peticiones realizadas recurriendo al verbo *dejar* (*me dejas el móvil*, I16, P1, o *me dejas llamar a mi madre*, I42, P15), Por otro lado, contemplamos aquí las declaraciones de obligatoriedad, como *deberías ayudarme más en casa* (I23, P8).

Mientras, «B.1.e. Declaración del deseo», se refiere al deseo del hablante: *me gustaría que me invitasen a tu fiesta* (I17, P5), *necesito cuatro euros* (I32, P3) o *quiero que hagas alguna tarea del hogar* (I2, P8).

Respecto a «B.1.f. Sugerencia», hace alusión a fórmulas rutinarias, como señalan Blum-Kulka *et al.*; en español incluimos fórmulas como: *¿por qué no buscas algo que nos guste a todos?* (I64, P19), *creo que deberías abandonar la dieta que sigues* (I7, P9), *lo mejor es que abandones la dieta* (I27, P9), *no es necesario seguir la dieta* (I58, P9), *a ver si haces algo* (I8, P78) o *¿a que me dejas ver el programa?* (I10, P19).

La siguiente estrategia, «B.1.g. Pregunta preparatoria o preliminar», incluye la capacidad, la disposición y la posibilidad, como fórmulas convencionales de la lengua. Blum-Kulka *et al.* especifican en inglés preguntas con los verbos *can* (en español, *poder*), *could* (en español, *poder* en condicional) o *would* (auxiliar inglés para indicar condicional de cortesía); en español incluimos así peticiones realizadas mediante el uso de las formas verbales *poder* más infinitivo (*¿puedes llamar a mi madre?*, I48, P1), *saber* (*¿sabes dónde queda esta calle?*, I28, P10), *querer* más infinitivo (*¿te quieres callar?*, I18, P2) o *importar* (*¿te importaría dejarme dinero?*, I64, P3); del mismo modo, se incluyen aquí las peticiones con las expresiones *hacer el favor* (*me haces el favor de pasarte por mi casa*, I29, P1) o *ser tan amable* (*¿serías tan amable de prestarme el móvil un segundo?*, I7, P1).

Las estrategias «B.1.h. Indicio fuerte» y «B.1.i. Indicio suave» son las estrategias indirectas no convencionales. Tal y como señalaban Blum-Kulka *et al.*, los indicios fuertes hacen alusión a elementos relevantes del acto ilocutivo, como por ejemplo *está mal corregido* (I65, P17), expresado para pedir una revisión de una corrección de un examen. Mientras, los indicios suaves dependen del análisis del contexto, como vemos en el ejemplo *ven un momento* (I48, P17), utilizado también para pedir la revisión del examen.

Respecto al apartado «B.2. Perspectiva», existen cuatro posibilidades:

- B.2.a. Orientada al hablante (*necesito cuatro euros*, I32, P3).
- B.2.b. Orientada al oyente (*dame un donuts*, I46, P12).
- B.2.c. Inclusiva: se considera al hablante y al oyente como participantes en la acción conjuntamente (*veamos el otro programa*, I1, P19).
- B.2.d. Impersonal: incluimos aquí oraciones impersonales, pasivas y aquellas en las que no se hace referencia explícita ni al hablante ni al oyente (*está mal puntuado*, I75, P17).

En cuanto al apartado «C. Modificadores internos (mitigadores o atenuadores y coaccionadores)», se mantiene la clasificación de Blum-Kulka *et al.*, con algunas modificaciones:

- C.1. Mitigadores o atenuadores

C.1.a. Mitigadores o atenuadores sintácticos

- C.1.a.i. Interrogación (*¿me puedes dejar cuatro euros?*, I2, P3).
- C.1.a.ii. Negación de la condición preparatoria (*¿no te importaría dejarme la Xbox?*, I11, P4).
- C.1.a.iii. Subjuntivo: utilizado opcionalmente (*que te calles*, I49, P2).
- C.1.a.iv. Condicional: cuando es reemplazable por otra forma de indicativo (*¿me podrías dejar el móvil?*, I1, P1).
- C.1.a.v. Aspecto: cuando es sustituible por una forma simple. (No se registra esta posibilidad en nuestra investigación).
- C.1.a.vi. Tiempo: únicamente cuando se utilizan referidos al presente y pueden ser sustituidos por un tiempo de presente sin que cambie el significado de la proposición (*¿me podías dejar la Xbox este fin de semana?*, I75, P4).
- C.1.a.vii. Oración condicional (*déjame unas hojas si tienes*, I17, P6).
- C.1.a.viii. Combinación de los anteriores (*¿me podrías dejar el móvil, por favor?*, I1, P1).

C.1.b. Mitigadores o atenuadores léxicos

C.1.b.i. Marcadores de cortesía

- C.1.b.i.a. Elementos opcionales añadidos a una petición para motivar una actitud cooperativa, mediante el uso del sustantivo *gracias* (I58, P11) o la expresión *por favor* (I63, P11).

C.1.b.i.b. Expresiones a través de las cuales el hablante busca implicar al oyente directamente, motivando la cooperación (*si no te importa*, I45, P3; o *si no es molestia*, I2, P3).

C.1.b.i.c. Uso de *usted* (*tiene que adelgazar*, I49, P9).

C.1.b.ii. Atenuadores: modificadores adverbiales mediante los cuales el hablante minimiza el estado de cosas denotado en la proposición (*un momentito*, I6, P1).

C.1.b.iii. Evasivas: locuciones adverbiales utilizadas por el hablante cuando desea eludir una especificidad concreta de la proposición para evitar la provocación potencial de dicha proposición (*alguna tarea del hogar*, I2, P8).

C.1.b.iv. Subjetivación: elementos a través de los cuales el hablante expresa explícitamente su opinión personal sobre el estado de cosas al que se alude en la proposición, reduciendo así la fuerza asertiva de su petición (*me apetece ir un montón*, I11, P5).

C.1.b.v. Suavizadores: modificadores oracionales o proposicionales utilizados por el hablante para modular el impacto que su petición tendrá probablemente en el oyente (uso de la conjunción *pero*, como en *pero que te calles*, I61, P2]).

C.1.b.vi. Cumplido: marcadores discursivos convencionales cuyo contenido semántico posee poca transparencia para interpretar el significado del discurso. Normalmente los cumplidos no forman parte de las estructuras sintácticas, pero se intercalan para aumentar, establecer o restablecer la armonía entre los interlocutores, la cual ha podido peligrar como consecuencia de la petición (*que te quiero mucho*, I62, P5).

C.1.b.vii. Fórmulas de asentimiento: elementos utilizados por un hablante siempre que desea apelar a la comprensión benévola del oyente; la función de los apelativos es obtener una señal por parte del oyente; sintácticamente se encuentra en posición final y han de poder motivar un cambio de turno; las preguntas retóricas son un ejemplo de ello: (*¿no?*, I58, P3).

C.1.b.viii. Combinaciones de los anteriores (*un momento, por favor*, I9, P2).

- C.2. Coaccionadores (sirven para aumentar el impacto de la petición).

C.2.a. Intensificador (*más*, I76, P8; *anda*, I82, P8).

C.2.b. Indicador de compromiso: modificadores oracionales a través de los que el hablante muestra su alto nivel de compromiso de cara al estado de cosas al que se alude en la proposición (*de verdad*, I29, P8).

C.2.c. Expresión malsonante (*joé*, I75, P8).

C.2.d. Intensificador temporal (*de una vez*, I6, P7).

C.2.e. Intensificador léxico a propósito del tono del discurso: marcador léxico a través del cual un elemento de la proposición recibe una connotación negativa (*que te está perjudicando*, I74, P9).

C.2.f. Marcador de decisión: elementos que indican un elevado grado de seguridad por parte del hablante (*quiero ir a esa fiesta*, I36, P5).

C.2.g. Repetición de la petición, literalmente o mediante paráfrasis (*ya vale de hablar*, I70, P7).

C.2.h. Énfasis ortográfico o suprasegmental: énfasis dado a través de exclamaciones o, en el registro oral, mediante una pausa, un acento o la entonación, para conseguir una intensificación (*¡cállate ya!*, I17, P7).

C.2.i. Ampliación enfática: incluir unidades fraseológicas para proporcionar énfasis adicional a la petición (*siéntate bien*, I25, P7).

C.2.j. Modificador peyorativo (*comida basura*, I34, P9).

C.2.k. Combinaciones de los anteriores (*cállate ya, joé*; I29, P2).

En nuestra adaptación hemos creado una categoría nueva en el apartado «C.1.b.i. Marcadores de cortesía»: «C.1.b.i.c. Uso de *usted*», respetando la particularidad del español de España al distinguir entre el uso de *tú* y *usted*, siendo este último marca de cortesía.

El cuarto apartado, «D. Movimientos de apoyo», comprende elementos externos al acto de habla, que servirán para mitigar o aumentar la fuerza de la petición, como señalan Blum-Kulka *et al.* Hemos seguido a estos autores, añadiendo la categoría «D.1.c. Combinación de los anteriores», cuando existen movimientos de apoyo tanto antes como después del núcleo del acto de habla; además, hemos creado la categoría «D.2.a.vii. Combinación de los anteriores», para precisar que en ocasiones se da una combinación de diferentes movimientos de apoyo mitigadores; asimismo, se ha añadido la categoría «D.2.b.iv. Comentarios recriminatorios», donde se contemplan los movimientos de apoyo coaccionadores que sin embargo no suponen insulto, amenaza ni moralizador. Por otro lado, como señalábamos anteriormente, la modalidad irónica la

hemos considerado en otro apartado y no dentro de los movimientos de apoyo, como hacen Blum-Kulka *et al.*; en nuestro caso se trata del apartado «E. Modo (ironía y fenómenos relacionados)», en cuyo interior sí se mantienen los tipos neutro y marcado originales. Por último, se encuentra la categoría «F. Tipo de verbo»; es similar a la categoría utilizada por los autores mencionados, si bien nosotros incluimos no solo los verbos modales, sino la totalidad de los verbos, con el fin de dejar constancia del uso global de las formas verbales:

- D. Movimientos de apoyo

D.1. Según su posición

D.1.a. Postpuestos = Acto de habla + Movimiento de apoyo (I1, P1).

D.1.b. Antepuestos = Movimiento de apoyo + Acto de habla (I10, P1).

D.1.c. Combinación de los anteriores (I1, P3).

D.2. Según su función

D.2.a. Movimientos de apoyo mitigadores

D.2.a.i. Preparador: el hablante anuncia que hará una petición al preguntar por la disponibilidad del oyente para llevar a cabo la petición, o al pedir el permiso del oyente para hacer la petición (*¿puedes venir?*, I38, P17).

D.2.a.ii. Obtención de un compromiso previo: se comprueba si puede haber un rechazo posible antes de hacer la petición (*¿me haces un favor?*, I38, P1).

D.2.a.iii. Fundamentación: el hablante da razones, explicaciones, o justificaciones sobre su petición (*se me ha olvidado la llave*, I45, P11).

D.2.a.iv. Eliminación: el hablante intenta eliminar cualquier objeción posible que el hablante pueda plantear al ser expuesto a la petición (*sé que la utilizas mucho, pero por una vez*, I45, P11).

D.2.a.v. Promesa de recompensa (*y mañana te los devuelvo*, I8, P3).

D.2.a.vi. Minimizador de la imposición (*cuando tengas tiempo libre*, I8, P8).

D.2.a.vii. Combinación de los anteriores (*me faltan cuatro euros; ya te los devolveré*, I1, P3).

D.2.b. Movimientos de apoyo coaccionadores

D.2.b.i. Insulto (*pesado*, I30, P2).

D.2.b.ii. Amenaza (*si no, te vas fuera*; I6, P7).

D.2.b.iii. Moralizador (*respeto a tus compañeros*, I2, P7).

D.2.b.iv. Comentarios recriminatorios (*que ya llevo un montón en la cola*, I6, P13).

D.2.b.v. Combinaciones de los anteriores (*llevas toda la clase hablando, a la próxima te echo*; I77, P7).

- E. Tono (ironía y fenómenos relacionados).

E.1. Neutro (I1, P1).

E.2. Marcado o irónico (I36, P3).

- F. Tipo de verbo (*poder* más infinitivo [I1, P1]).¹⁹

Una vez señalados los seis apartados en que puede clasificarse la información verbal de una petición, podemos analizar el acto de habla en su conjunto. Así, llamaremos *patrón general* a la combinación de aquellos apartados de la clasificación lingüística que, combinados, ofrecen información relevante en cada caso.²⁰

Aparte de las correspondencias que se pueden establecer al analizar la tabla gracias a las categorías definidas, es importante añadir las siguientes matizaciones a la hora de comprender el volcado de datos:

- El valor «No válido» se utiliza cuando el informante ha dejado la respuesta en blanco, o ha respondido, pero la respuesta no es válida por no haber entendido correctamente el enunciado.
- El valor «0» indica que no se aporta ninguna respuesta en este apartado, pero sí en otros.
- En el caso de apartados donde se realizan distintas estrategias, se registra con el código correspondiente a la combinación de estrategias; además, se incluye una columna prima

¹⁹ Tanto el tono como los tipos de verbos se comentarán individualmente en aquellas peticiones en que resulten relevantes. De no ser así, se tratarán de forma conjunta o bien se prescindirá de su análisis.

²⁰ Cabe señalar que no se han tenido en cuenta todos los apartados simultáneamente, puesto que ello conllevaba una gran heterogeneidad derivada de la variada casuística.

donde se detallan los códigos de las distintas estrategias utilizadas en dicha combinación, en el orden en el que aparecen en la petición.²¹

- Junto a la columna en la que se recoge cada código, se ha añadido una columna llamada *ejemplo* para registrar la realización lingüística concreta correspondiente; esto se ha hecho para la mayoría de las categorías, si bien en algunas no es necesario porque la información proporcionada por el código es completa. Así, a la categoría «A1» le corresponde «A1 ejemplo», a «A2», «A2 ejemplo», etc.; solamente hay dos categorías (B2 y D1) que no cuentan con la columna correspondiente de ejemplos, pues resulta innecesario dado el tipo de información que contienen.

- El valor «CU» equivale a «comentario único», lo cual significa que el informante no ha incluido más que un comentario como respuesta, según el cual aporta información relacionada con el acto de habla propuesto, pero no lo realiza en sentido estricto, razón por la cual los distintos apartados establecidos no aparecen completos.

- La última columna incluida en el registro de datos es «Comentario». En este se recogen aspectos que no encajan en ninguna categoría, pero que son relevantes al proporcionar información complementaria sobre la realización lingüística del acto de habla, el lenguaje no verbal o la conciencia metapragmática del informante. Cabe señalar que existen comentarios complementarios a la realización del acto de habla, en cuyo caso habrá otros apartados completos; sin embargo, en otros casos el comentario es la única respuesta obtenida, de modo que lo indicaremos anotando «CU» (comentario único), como hemos visto previamente.

2.2.2.5 Procedimiento y análisis del DCT utilizado

En cuanto al procedimiento, los DCT se pasaron a los informantes a lo largo de una o dos sesiones, en función del ritmo de cada informante, en el mismo centro educativo, a lo largo de los meses de mayo y junio de 2013.²²

Respecto al análisis de los datos, se organizaron en una base de datos en ficheros Excel.²³ En este se volcaron minuciosamente los datos obtenidos sobre la realización de

²¹ En ocasiones se ha tenido en cuenta no tanto la combinación de estrategias, sino cada una de ellas por separado, con el fin de tener en cuenta la presencia de tal forma individualmente y no en conjunto con otra estrategia. En estos casos se indicará en el epígrafe correspondiente.

²² Cabe señalar que, tanto al pasar los cuestionarios, como al realizar las observaciones y las entrevistas de hábitos sociales, no fue preciso pedir autorizaciones previas. Así fue indicado por el responsable máximo del centro educativo, quien no las consideró necesarias por tratarse de un trabajo de investigación académico de carácter no lucrativo.

peticiones creando hojas para cada una de las situaciones planteadas u observadas y, dentro de dichas hojas, organizando la información mediante columnas (correspondientes a las distintas categorías lingüísticas de la tabla clasificatoria utilizada) y filas (útiles para identificar a cada informante). Posteriormente, se utilizaron estos ficheros Excel para generar gráficos gracias al programa Tableau Software;²⁴ dicho programa comenzó como un proyecto de I+D del Departamento de Ciencias de la Computación de la Universidad de Stanford y se ha convertido en una referencia para procesar y analizar grandes cantidades de datos. Así, hemos trabajado sobre tres ficheros de Tableau: uno para las peticiones obtenidas mediante las encuestas *DCT*; otro para la triangulación entre los ítems sociológicos, pragmáticos y lingüísticos del *DCT*, y un tercero para las peticiones observadas. En estos ficheros se han analizado estadísticamente los datos, observando los porcentajes de cada uno de los aspectos de la clasificación lingüística (incluidos cada uno en una pestaña) para cada una de las peticiones investigadas y para todas ellas en conjunto o agrupadas.²⁵ Esto ha sido posible gracias a la interesante posibilidad que Tableau brinda de activar o desactivar los distintos filtros. Esta metodología ha facilitado el trabajo de comparación, especialmente para las peticiones organizadas en función de la situación; así, por ejemplo, hemos podido seleccionar únicamente las peticiones 1, 3, 4 y 5 planteadas en el cuestionario para observar cómo se desarrollan las peticiones entre amigos. Del mismo modo, al triangular los aspectos lingüísticos y los factores pragmáticos hemos podido seleccionar el filtro que nos interesa; por ejemplo, si se desea visualizar únicamente las peticiones en las que la distancia interpersonal es elevada, se aplica dicho filtro y los porcentajes corresponden entonces al total de las peticiones en las que se da alta distancia interpersonal. Lo mismo ha sido posible con la triangulación entre los aspectos lingüísticos y los factores sociológicos, donde las respuestas se han podido observar en función de la edad de los informantes, el sexo o el curso y el grupo; además, aquí también se han cruzado el tipo de estrategia y la perspectiva del núcleo de la

²³ Para más información, v.: <<http://office.microsoft.com/es-es/excel/>> (consultado el 22/06/2014).

²⁴ Para más información, v.: <<http://www.tableausoftware.com/>> (consultado el 22/06/2014).

²⁵ Cabe señalar que se comentan los resultados superiores o iguales al 5%, por considerarlos significativos; no obstante, en ocasiones en las que los resultados tienden a ser bajos se pueden analizar ciertos porcentajes inferiores al 5%.

petición sobre los ejes vertical y horizontal respectivamente. Finalmente, la activación y desactivación de filtros sirve para visualizar los ejemplos cuando se precisa.²⁶

Por otra parte, el programa Excel también se ha utilizado para preparar tablas de visualización incluidas en apartados concretos de nuestro trabajo; dichas tablas se crean a partir de los datos obtenidos mediante la estadística facilitada por el programa Tableau. Así por ejemplo, en la tabla de triangulación en la que se indica cuál es el tipo de estrategia utilizada en función de la distancia interpersonal y el grado de poder entre los interlocutores,²⁷ en primer lugar se sacan los porcentajes de Tableau, mediante la activación y desactivación de los distintos filtros, para después incluirlos en una tabla Excel. Cabe señalar que en estas tablas se ha optado por seleccionar colores para facilitar la visualización; dichos colores se presentan degradados, siendo el degradado relativo a cada tabla; en otras palabras, la intensidad del color de cada tabla se establece según los valores máximo y mínimo presentes en los porcentajes de la misma; así por ejemplo, en una tabla el verde fuerte (el cual representa el valor máximo), puede venir indicado por un 39%, mientras que en blanco (color que representa el valor mínimo) aparece un 5%; sin embargo, en otra tabla en verde fuerte puede aparecer, por ejemplo, el 56% y en blanco, el 0,6%. Se trata, en último término, de visualizar con mayor facilidad las diferencias entre los valores.

2.3 Metodología del diario de observación participante y no participante

El diario de observación participante y no participante se llevó a cabo a lo largo del año académico 2012-2013, destacando los meses de octubre, noviembre y diciembre 2012 como el periodo de mayor registro de observaciones.

Para la recogida de los datos, se prescindió de realizar una grabación o un vídeo, dada la naturaleza de la situación: las observaciones corresponden al contexto del aula, de la sala de profesores y de la cafetería de un instituto de enseñanza secundaria, contextos en los que se dan tanto un nivel de ruido elevado como intervenciones simultáneas. Además, en el aula y la sala de profesores los intercambios interesantes eran puntuales, de forma que resultó más práctico ir tomando notas sobre la marcha. Respecto a la cafetería, se probó durante una sesión a realizar una grabación sonora con

²⁶ En la memoria USB adjunta pueden consultarse distintos archivos PDF creados a partir de Tableau. (V. Anexo 3).

²⁷ V. 6.4.2.

una grabadora; sin embargo, al escucharla después se daban muchas voces a la vez, lo cual hacía cada intercambio lingüístico irreconocible. Así las cosas, se trabajó mediante un diario elaborado tras ir tomando notas al realizar el trabajo de campo, siguiendo a Márquez Reiter y Placencia:

Así, los investigadores utilizan «notas resumidas», «informes ampliados» y «diarios de trabajo de campo». Las notas resumidas se toman durante las observaciones de campo reales y, como el término indica, son una versión resumida de lo que de hecho ocurre en el terreno: desde las características del contexto sociocultural en el que se recogen los datos hasta locuciones lingüísticas sin relación y señales no verbales. Los informes ampliados son extensiones de las notas resumidas. Tras la observación y/o la toma de notas resumida, el etnógrafo recuerda detalles (esto es, expresiones clave de la interacción que no se registraron en la grabación) y, en este sentido, el etnógrafo aumenta el informe. Los diarios de trabajo de campo funcionan como diarios ya que, aparte de incluir notas resumidas e informes ampliados, tienen un registro personalizado de experiencias, ideas y reacciones sobre/de los informantes durante el trabajo de campo. (2005: 216).

Por otro lado, cabe distinguir entre la observación participante y no participante. En la primera el investigador forma parte de la situación comunicativa, mientras que en la segunda el investigador aprecia desde fuera una situación comunicativa, que registra (Márquez Reiter y Placencia, 2005: 215). En nuestro estudio predomina la observación no participante, de modo que la observación participante es esporádica y únicamente se han registrado las intervenciones de mayor relevancia. Los contextos en los que se han llevado a cabo las observaciones han sido tres: el aula, la sala de profesores y la cafetería de un centro de enseñanza secundaria. En los dos primeros casos se han registrado tanto observación participante como no participante, mientras que en el contexto de la cafetería, aquel en el que se ha registrado un mayor número de intervenciones, prácticamente todas las observaciones corresponden a observación no participante.

En los tres casos se tuvo en cuenta la cuestión de la paradoja del observador, de acuerdo con Márquez Reiter y Placencia (2005: 215), tratando de minimizar el efecto que supone el hecho de que los informantes se sepan observados por el investigador. Así, en el aula y en la sala de profesores las anotaciones se llevaron a cabo únicamente

para intervenciones consideradas relevantes, que se anotaron en el momento, sin comunicar al informante que se estaba tomando nota de dicha intervención. En cuanto al contexto de la cafetería, las notas se tomaron durante la hora del recreo: mientras la investigadora se encontraba en la barra de la cafetería tomando un café, escuchaba, observaba y anotaba; cabe señalar que algún informante esporádico se percató de que tomaba notas, mirando atentamente el cuaderno, o preguntándole qué hacía, sin llegar a relacionar la anotación con la producción de sus propias intervenciones; así, una informante dijo: «Profe, ¿te gusta escribir?» Sin embargo, la mayoría de los informantes no repararon en la recogida de datos, al estar antes preocupados por la petición que estaban realizando y por poder ir a disfrutar de un rato de recreo.

Conviene señalar que para que todo esto se diera de este modo, todavía no se habían pasado en el centro los cuestionarios, como tampoco se habían realizado las entrevistas de hábitos sociales. Así, la observación corresponde, en términos cronológicos, a la primera parte de nuestra investigación.

El diario obtenido se ha organizado posteriormente con el objetivo de unificar los datos recogidos. De esta forma, como ya hemos visto, existe una primera gran distinción entre datos cuantitativos y datos cualitativos. El análisis cuantitativo persigue la obtención de porcentajes, como ya quedó señalado previamente; en dicho análisis se han volcado los datos observados siguiendo la clasificación lingüística planteada, al igual que hicimos para los *DCT*,²⁸ como también allí, se ha recurrido a los programas Excel y Tableau para la organización, análisis y visualización de las llamadas *observaciones cuantitativas*.²⁹ Respecto al análisis cualitativo, en él se recogen intervenciones que será interesante comentar de forma puntual; para dicho análisis hemos seguido el marco teórico planteado y los conceptos clave con los que trabajamos en nuestro estudio (poder, distancia, grado de imposición del acto de habla o tipo de situación, entre otros), de acuerdo con las premisas culturales de nuestro contexto (informantes adolescentes, la cafetería o el instituto como ambientes en los que se lleva a cabo la comunicación, etc.); se trata, en definitiva, de lo que denominamos *observaciones cualitativas*.

²⁸ V. apartado 2.2.2.4 y Anexo 2.

²⁹ V. apartado 2.2.2.5 y Anexo 3.

En lo que toca a los contextos observados, en el apartado de datos cuantitativos estos corresponden a siete de las peticiones planteadas en el *DCT*. Concretamos ahora cuáles son esas peticiones según el contexto:

- Contexto de la clase, entre compañeros.³⁰
- Contexto de la cafetería, sin esperar, por parte de los alumnos.³¹
- Contexto de la cafetería, sin esperar, por parte de los profesores.³²
- Contexto de la cafetería, tras esperar, por parte de los alumnos.³³
- Contexto de la clase, entre profesor y alumno.³⁴
- Contexto de la sala de profesores.³⁵
- Contexto de la conserjería.³⁶

Por otra parte, los datos cualitativos corresponden a varios contextos observados relacionados con el instituto: el aula, el pasillo y la sala de profesores; también se incluye la cafetería del instituto. Además, en este apartado de datos cualitativos se incluyen intervenciones que no encajan en la clasificación utilizada para clasificar los datos cuantitativamente, como también peticiones solapadas o acumuladas a la principal y realizadas por otros informantes; así, la petición central se encuentra registrada como dato cuantitativo, mientras que las intervenciones solapadas o acumuladas, así como otros comentarios, se consideran únicamente observaciones cualitativas.³⁷

En lo que toca al número de informantes, se trata de una cifra variable, dada la naturaleza de las observaciones.³⁸ De este modo, en los datos cuantitativos contamos con los siguientes informantes, en función de la petición realizada:

- Contexto de la clase, entre compañeros: cinco informantes.

³⁰ Equivale a la situación 2 del *DCT*. Se puede consultar la descripción de las situaciones planteadas en el *DCT* en el Anexo 1.

³¹ Equivale a la situación 12 del *DCT* (por parte de los alumnos).

³² Equivale a la situación 12 del *DCT* (por parte de los profesores).

³³ Equivale a la situación 13 del *DCT*.

³⁴ Equivale a la situación 14 del *DCT*.

³⁵ Equivale a la situación 15 del *DCT*.

³⁶ Equivale a la situación 18 del *DCT*.

³⁷ Esto sucede con los siguientes informantes observados: 4, 7, 9, 12, 13, 18, 20, 23, 26, 28, 32, 33, 34, 36, 42, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 94, 96, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 117, 122, 123, 125, 127, 137, 148, 149 e 150.

³⁸ Cabe señalar que, dado el anonimato y la diversidad de los informantes observados, no hemos establecido una lista para los informantes de las observaciones cuantitativas y cualitativas. De este modo, tendremos en cuenta el número de informantes en cada petición observada, contando desde uno en cada caso y precisando la petición observada de la que se trata.

- Contexto de la cafetería, sin esperar, por parte de los alumnos: 153 informantes.
- Contexto de la cafetería, sin esperar, por parte de los profesores: dos informantes.
- Contexto de la cafetería, tras esperar, por parte de los alumnos: siete informantes.
- Contexto de la clase, entre profesor y alumno: dos informantes.
- Contexto de la sala de profesores: cinco informantes.
- Contexto de la conserjería: un informante.

Por su parte, los datos cualitativos cuentan con los siguientes informantes, en función de la situación y la petición realizada:

- En el contexto de la clase: ocho informantes.
- En el contexto del instituto (pasillo y conserjería): dos informantes.
- En el contexto de la cafetería, sin tener que esperar para pedir: 65 informantes.
- En el contexto de la cafetería, tras esperar para pedir: cinco informantes.

2.4 Metodología de las entrevistas de hábitos sociales

Para diseñar las entrevistas sobre hábitos sociales partimos de la idea de los cuestionarios o test de hábitos sociales. Para ello, tenemos en cuenta la introducción a la metodología de los cuestionarios de hábitos sociales de Hernández Flores; esta investigadora da especial importancia al contexto sociocultural de la cortesía, ajustado a los datos de su investigación; así, utiliza los cuestionarios de hábitos sociales como forma de «acceder a la descripción de esos contextos socioculturales» (2002: 186). Además, proporciona una definición sobre esta herramienta metodológica:

Los tests o encuestas de hábitos sociales son formularios, normalmente escritos, que contienen preguntas relativas a asuntos sobre comportamiento social que interesa al investigador. (2002: 187).

De este modo, en nuestro estudio coincidimos con Hernández Flores puesto que llevamos a cabo preguntas sobre el comportamiento social. Sin embargo, en nuestro

caso hemos optado por el canal oral en lugar del canal escrito, con el fin de obtener mayor variedad en cuanto a las metodologías utilizadas a la hora de recabar nuestros datos: en el *DCT* recurrimos a cuestionarios escritos; en el diario, a observaciones de datos naturales; y, en este caso, a las entrevistas orales. De hecho, es importante mencionar aquí que para llevar a cabo lo que Hernández Flores llama *tests de hábitos sociales* también nos ha resultado de utilidad el concepto de informes verbales (*verbal reports*) de Márquez Reiter y Placencia:

Los informes verbales [...], conocidos también como entrevistas post-realización o entrevistas retrospectivas, se han utilizado habitualmente en conjunción con los datos recogidos a través del *role play* [...] La lógica principal tras los informes verbales es que se pueda comunicar y verificar la información procesada y almacenada en la memoria a corto plazo del participante mientras llevaba a cabo la tarea [...] Así, inmediatamente tras el *role play*, se entrevista a los participantes con el fin de revisar la información lingüística generada durante el *role play*, así como comentar las percepciones sociales de la situaciones en las que acaban de participar. De esta forma, los informes verbales son percibidos, como una manera de obtener información suplementaria y como un modo de respaldar la validez de los datos obtenidos a través del *role play*. (2005: 216).

Si bien estas autoras plantean los informes verbales como metodología complementaria a la realización del juego de roles (*role play*), en nuestro caso nos resulta útil la idea de llevar a cabo entrevistas para obtener datos que luego se contrastaremos con los *DCT* previos y con las observaciones de datos naturales. En definitiva, para diseñar nuestras entrevistas hemos tenido en cuenta, por un lado, la metodología de informes verbales de Placencia y Márquez Reiter (2005), la cual nos ha servido para plantear esta parte de la investigación a modo de entrevistas; por otro lado, hemos seguido la metodología de cuestionarios de hábitos sociales de Hernández Flores (2002) para establecer el desarrollo y el objetivo de los datos recabados.

Además, mediante estas entrevistas buscamos obtener datos que después podamos triangular con aquellos obtenidos a través del *DCT* y las observaciones. Conviene así precisar qué tipo de datos se obtienen mediante estas entrevistas, para lo cual citamos a Hernández Flores:

[...] se entiende que las respuestas que los informantes dan en los tests no necesariamente corresponden con lo que dicen en una situación comunicativa real, sino con lo que consideran que es correcto decir; de esta manera, el valor dado a las respuestas de la encuesta es el de ser fuente de información sobre el conocimiento social compartido, sobre algunas creencias, actitudes y valores propios de esa comunidad. (2002: 187).

También Guillermina Piatti comenta este aspecto:

Aunque las estrategias utilizadas no sean más que una aproximación al discurso real, las respuestas a estas pruebas indican qué opciones estratégicas y lingüísticas son consonantes con las normas pragmáticas y qué factores influyen en sus opciones. (2002: 203).

Ambas investigadoras hacen alusión al hecho de no obtener datos reales. Sin embargo, nos gustaría matizar esta expresión: no se trata tanto de que mediante las entrevistas no se consigan datos reales, sino naturales, entendiendo por esto espontáneos. A pesar de todo, estamos de acuerdo con estas autoras en que las entrevistas de hábitos sociales aportan información valiosa sobre los valores sociales compartidos por los hablantes o los factores que influyen en la comunicación. En resumen, si bien las entrevistas no proporcionan datos naturales, sí nos sirven para adentrarnos en el terreno de la metapragmática, es decir, de lo que se halla en la conciencia metalingüística de nuestros informantes. En otras palabras, la conciencia metapragmática nos permite acceder, como señala Portolés, a los «conocimientos de los hablantes sobre su propio uso de la lengua» (2004: 37). En este sentido seguimos también a Spencer-Oatey, quien llevó a cabo un trabajo acerca de la relación que se establece en el ámbito laboral entre equipos de trabajo:

[...] un modo fructífero es observar los comentarios metapragmáticos sobre la emoción y la (des)cortesía [...] (2011: 3566).

Así, su investigación se centra en los comentarios metapragmáticos proporcionados por los informantes. En nuestro caso, la información metapragmática resultará fundamental para obtener información acerca de los conceptos planteados, así como a la hora de llevar a cabo la triangulación de datos, al poder comparar estos datos con aquellos recogidos tanto a través del *DCT* como mediante las observaciones. De hecho, la misma Spencer-Oatey se pregunta «cómo se pueden obtener los puntos de vista de los

informantes» (2011: 3569); en este sentido, señala la importancia que cobra la obtención de datos mediante entrevistas para conseguir alcanzar la perspectiva de los informantes, para lo cual hace referencia a sus propios trabajos:

Spencer-Oatey (2009: 152) recomienda complementar los datos del discurso con comentarios obtenidos mediante entrevistas posteriores a la recogida de datos, que se recojan si es posible a través de grabación. Explica que el objetivo no es establecer una única «interpretación verdadera», sino más bien «construir una visión rica y profunda de la escala de intereses y valoraciones, tanto positivos como negativos, que los interlocutores deben mantener y (re)construir». (2011: 3569).³⁹

Coincidimos plenamente con esta autora en cuanto a que el objetivo al recurrir a la metodología de las entrevistas no busca encontrar una sola respuesta verdadera; en su lugar, se trata de dar cuenta de la complejidad de una realidad compuesta por multitud de matices.

Por otro lado, nuestras entrevistas consisten en un estudio intracultural, esto es, aplicado a una lengua y cultura. En este mismo sentido, cabe citar a Boretti, al tratar los cuestionarios de hábitos sociales utilizados por ella:

Estimamos que este tipo de encuestas, si bien perfectible desde algún ángulo, corroborado además en sus datos por la experiencia del investigador «en la cultura», constituye una herramienta útil para el estudio intracultural, con proyección en temas interculturales, como puede serlo el estudio de la cortesía en el ámbito de una pragmalingüística que asuma el impacto que ejerce la cultura en los estilos comunicativos. (2002: 202).

Vemos entonces que coincidimos con Boretti al utilizar esta metodología para hallar datos metapragmáticos dentro del marco de una misma lengua.

Respecto al diseño de nuestras entrevistas, también seguimos a Hernández Flores, quien establece el tipo de preguntas que se puede plantear:

Las preguntas suelen ser de dos tipos. Uno es pedir opiniones sobre comportamiento cortés (por ejemplo, *qué es la cortesía para usted*). El otro tipo

³⁹ Cabe mencionar que en esta cita la propia autora se cita a sí misma (Spencer-Oatey (2009): «Face, identity and interactional goals», en: Bargiela-Chiappini y Haugh (eds.): *Face, Communication and Social Interaction*, Londres: Equinox, págs. 137-54); nosotros accedemos a estas palabras a través de su cita.

es pedir a los informantes que escriban lo que habrían dicho en determinadas situaciones (donde se espera la realización de algunos actos como la petición, el agradecimiento, etc.) a interlocutores concretos. (2002: 187).

Así, en nuestro caso agrupamos las preguntas en torno a los dos tipos planteados por Hernández Flores, esto es, pedir opiniones y pedir qué habrían dicho en una situación determinada; a estos dos tipos los llamamos *significado de cortesía* y *uso de la cortesía* respectivamente, considerando también el planteamiento de Hong-Joo Choi (2008: 101-39).⁴⁰ Además, dada la naturaleza de nuestra investigación y la relación que guarda con el objetivo de plantear mejoras pedagógicas, añadimos un tercer grupo: enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía. De este modo, planteamos 29 preguntas. De estas, siete formarían parte del primer grupo, esto es, significado de cortesía; en ellas nos interesa conocer aspectos como qué son la cortesía y la descortesía, si existe una cortesía lingüística, así como una cortesía o descortesía no verbales, si los informantes y los jóvenes en general son corteses o descorteses o si siempre es necesario ser cortés.⁴¹ En el segundo grupo, uso de la cortesía, encontramos 19 preguntas; aquí incluimos aspectos como la percepción de la cortesía y la descortesía en los *reality shows*;⁴² también contemplamos situaciones demasiado corteses o descorteses, el uso de los insultos, la entonación o la velocidad al hablar, la influencia en la cortesía de factores como el sexo, la edad o la cultura, y una variedad de situaciones tanto formales como informales, así como con distintos tipos de interlocutores, véase el médico, la clase o la casa, entre otros.⁴³ Finalmente, en el tercer grupo, es decir, enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía, tenemos tres preguntas, todas ellas enfocadas a conocer si se trabaja la cortesía en clase, si se aprende cortesía en el instituto o si los informantes consideran que su forma de expresar cortesía cambiará en el futuro.⁴⁴ Cabe señalar que las preguntas no aparecen por orden de grupo, para así proporcionar mayor variedad, buscar que la entrevista resulte atractiva y dinámica, y evitar la monotonía; además, durante las sesiones de entrevistas se han ido

⁴⁰ Esta investigadora agrupa las preguntas del test de hábitos sociales en torno a tres grupos: significado de cortesía, uso de la cortesía y valor en evolución de la cortesía. En nuestro caso tenemos en cuenta los dos primeros, pues se hallan en línea con el planteamiento de Hernández Flores (2002).

⁴¹ Preguntas número 2, 3, 4, 5, 9, 12 y 15.

⁴² Término definido en el diccionario en línea WordReference como «programa televisivo que muestra como espectáculo los aspectos más morbosos o marginales de la realidad» (<<http://www.wordreference.com/definicion/reality%20show>>, consultado el 24/08/2015).

⁴³ Preguntas número 1, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 29.

⁴⁴ Preguntas número 26, 27 y 28.

haciendo preguntas de acuerdo con el guion, adaptándolo en función del ritmo y los intereses de cada grupo; así, durante los informes alguna de estas preguntas se ha realizado desglosándola en varias, del mismo modo que en algunos informes se ha añadido alguna pregunta que no se ha incluido sistemáticamente, sino que resultaba particularmente interesante con cierto grupo de informantes. El guion ha sido el siguiente:

Pregunta	Grupo al que pertenece la pregunta
1. Si pensáis en los <i>reality shows</i> de la tele, ¿cómo creéis que se trata la gente? ¿Es una cortesía real? ¿Existe grosería?	Uso de la cortesía
2. ¿Qué entendéis por cortesía?	Significado de cortesía
3. ¿Y por cortesía lingüística?	Significado de cortesía
4. ¿Os consideráis corteses?	Significado de cortesía
5. ¿Los jóvenes son corteses o descorteses?	Significado de cortesía
6. ¿Qué ocurre si un amigo o compañero es demasiado cortés?	Uso de la cortesía
7. ¿Conocéis alguna situación demasiado cortés?	Uso de la cortesía
8. ¿Conocéis alguna situación demasiado descortés?	Uso de la cortesía
9. ¿Qué es la descortesía?	Significado de cortesía
10. ¿Cómo se usan los insultos?	Uso de la cortesía
11. ¿Cómo se utilizan la velocidad y la entonación al hablar en castellano?	Uso de la cortesía
12. ¿Siempre hay que ser cortés? ¿Es importante la cortesía en la sociedad actual?	Significado de cortesía
13. ¿Se tiene en cuenta la edad de la otra persona a la hora de comunicarnos?	Uso de la cortesía
14. ¿Se tiene en cuenta el sexo de la otra persona a la hora de comunicarnos?	Uso de la cortesía
15. ¿Existen la cortesía y la descortesía verbales y no verbales?	Significado de cortesía
16. ¿Qué ocurre cuando vais al médico?	Uso de la cortesía
17. ¿Cómo os comunicáis en la cafetería?	Uso de la cortesía
18. ¿Cómo os comunicáis en una tienda?	Uso de la cortesía

Pregunta	Grupo al que pertenece la pregunta
19. ¿Cómo os comunicáis en la conserjería del IES?	Uso de la cortesía
20. ¿Cómo os comunicáis en la sala de profesores del IES?	Uso de la cortesía
21. ¿Cómo es el trato en clase con los profesores?	Uso de la cortesía
22. ¿Cómo es el trato con los amigos?	Uso de la cortesía
23. ¿Cómo es el trato con los compañeros?	Uso de la cortesía
24. ¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros padres?	Uso de la cortesía
25. ¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros hermanos?	Uso de la cortesía
26. ¿Cambiará vuestra forma de utilizar la cortesía en el futuro?	Enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía
27. ¿Se aprende cortesía en el IES?	Enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía
28. ¿En clase de Lengua se trabaja la cortesía?	Enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía
29. Diferencias entre la cortesía del español y la de otras lenguas o variedades del español.	Uso de la cortesía

Tabla 7. Guion para las entrevistas de hábitos sociales.

En cuanto a la realización de las entrevistas, se llevaron a cabo en pequeños grupos durante los meses de mayo y junio de 2013, en el mismo Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid en el que se pasó el *DCT* y con los mismos informantes, esto es, 82 informantes; cabe señalar, sin embargo, algunas precisiones: si bien la mayoría de los informantes realizaron el *DCT* y participaron también en los informes verbales, se dieron algunos casos de informantes que solo intervinieron en uno de ellos. Así, hubo cinco informantes que estuvieron presentes en el informe verbal, pero no en el *DCT*.⁴⁵ Del mismo modo, se dio el caso de 19 informantes que no participaron en el informe verbal pero sí rellenaron el *DCT*.⁴⁶ Dadas las circunstancias del momento, no pudieron participar y, si bien se intentó que estos informantes recuperaran su ausencia, por cuestiones de organización del centro educativo esto no nos fue posible. También se puede mencionar el caso de una informante (I31) presente, por razones organizativas, en dos informes verbales; esto se permitió y se tuvo en cuenta después porque dicha persona ofreció respuestas complementarias.

⁴⁵ I83, I84, I85, I86 e I87.

⁴⁶ I1, I2, I4, I5, I12, I18, I32, I33, I34, I39, I49, I54, I55, I58, I59, I63, I71, I75 e I79.

Técnicamente, los informes verbales se registraron mediante una grabación en formato MP3 realizada con un dispositivo electrónico *smartphone*.⁴⁷ A continuación incluimos el registro de informes verbales, con la información correspondiente acerca de la fecha de realización y el tipo de participantes (sexo, grupo y curso):

N.º	Fecha	Número de participantes	Nivel ⁴⁸
1	15 mayo 2013, 10:30 horas.	9 informantes (5 mujeres y 4 hombres): I42, I43, I44, I45, I46, I47, I48, I83 e I84.	2º ESO-D
2	15 mayo 2013, 13:30 horas.	6 informantes (2 mujeres y 4 hombres): I3, I14, I15, I17, I19 e I22.	2º ESO-A
3	20 mayo 2013, 8:45 horas.	4 informantes (2 mujeres y 2 hombres): I30, I37, I40 e I41.	2º ESO-C
4	28 mayo 2013, 12:30 horas.	8 informantes (3 mujeres y 5 hombres): I61, I65, I66, I74, I73, I78, I81 e I82.	3º ESO-B
5	29 mayo 2013, 13:30 horas.	9 informantes (4 mujeres y 5 hombres): I6, I10, I11, I13, I16, I21, I23, I24 e I27.	2º ESO-A
6	3 junio 2013, 8:30 horas.	5 informantes (3 mujeres y 2 hombres): I31, I35, I36, I38 e I85.	2º ESO-C
7	4 junio 2013, 13:30 horas.	5 informantes (3 mujeres y 2 hombres): I56, I62, I72, I77 e I76.	3º ESO-B
8	10 junio 2013, 13:30 horas.	9 informantes (3 mujeres y 6 hombres): I28, I29, I31, I42, I50, I51, I52, I53 e I86.	2º ESO-C/D
9	11 junio 2013, 13:30 horas.	9 informantes (6 mujeres y 3 hombres): I69, I87, I80, I57, I60, I67, I68, I64 e I70.	3º ESO-B
10	18 junio 2013, 12:30 horas.	6 informantes (6 mujeres): I7, I9, I8, I20, I25 e I26.	2º ESO-A

Tabla 8. Registro de entrevistas de hábitos sociales.

⁴⁷ Tal y como se señala en el Anexo 3, los archivos de audio de las entrevistas se pueden consultar en la memoria USB adjunta.

⁴⁸ Los grupos académicos aparecen registrados en la tabla en más de una ocasión cada uno. Esto se explica porque en cada entrevista se contó con 10 informantes como máximo, de tal forma que aquellos grupos académicos con más de 10 alumnos se dividieron en al menos dos grupos de entrevistas. La distribución del número de informantes presentes en las entrevistas se hizo en función de la disponibilidad organizativa del centro educativo.

Respecto al procedimiento para el análisis de los datos, en primer lugar se ha llevado a cabo la transcripción fonética de las diez entrevistas grabadas adaptando las normas de transcripción del Grupo Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002: 65-6). A continuación se ha revisado la transcripción siguiendo a Spencer-Oatey: «utilicé un buscador de texto para todas las entrevistas transcritas, utilizando asociaciones basadas en palabras clave» (2011: 3570). Recurriendo también a esta metodología, en nuestras entrevistas hemos destacado conceptos clave relacionados con el contenido de cada pregunta, como *cortesía*, *cortesía lingüística*, *descortesía*, etc. Tras ello, las respuestas de las entrevistas, con las palabras clave destacadas en negrita, se han clasificado en función de las preguntas, de forma que se pudieran leer, para cada pregunta, las respuestas obtenidas en cada una de las entrevistas; finalmente, estas respuestas se han agrupado uniendo las respuestas similares, con el fin de facilitar la interpretación de los datos y la lectura final.⁴⁹

Finalmente, podemos decir que el análisis de los datos proporcionados a través de las entrevistas de hábitos sociales es un análisis cualitativo. Como señalaba Susana H. Boretti:

[...] el uso de tests de hábitos sociales, entre otras técnicas o métodos utilizados para relevar fenómenos comunicativos ligados a convenciones sociales vigentes en una sociedad o grupos de esa sociedad, constituye un recurso útil y una fuente para la provisión de datos que el investigador usará como material de apoyo en su investigación. Su aprovechamiento, especialmente cualitativo en el caso de mi experiencia en Rosario, Argentina, desde la mirada de los informantes como «actores sociales» comprometidos con las normas y hábitos de su comunidad, proporcionaron datos descriptivos y evaluativos de la imagen del trato social, enraizada en su contexto. (2002: 198-9).

Esta investigadora analiza cualitativamente los datos, de carácter descriptivo y evaluativo en su caso. En nuestra investigación trataremos los datos de las entrevistas de hábitos sociales del mismo modo, dando mayor relevancia a aquellos comentarios que

⁴⁹ Con el fin de facilitar la lectura, en la redacción de nuestro trabajo los comentarios de los informantes se toman de la transcripción fonética y se presentan adaptados a las normas ortográficas (con la salvedad de los errores cometidos por los informantes mismos, indicados en cursiva). Además, dichos comentarios, como también aquellos de las observaciones cualitativas, irán entre comillas, al considerarse citas; cuando dentro de estas se incluya la potencial realización del acto de habla a modo de ejemplo, así como otras alusiones a aquello que se diría en un diálogo, esto irá en cursiva, como se hace con los ejemplos de peticiones proporcionados en los cuestionarios y las observaciones cuantitativas (previamente señalado en el epígrafe 2.2.2.4).

tienen puntos en común entre ellos y a los que resultan significativos para los conceptos que nos interesan (poder, distancia, grado de imposición del acto, tipo de situación, derechos y obligaciones o roles de los interlocutores, entre otros). Así, estamos de acuerdo con Guillermina Piatti:

En efecto, los cuestionarios nos informan acerca del conocimiento pragmalingüístico de los hablantes sobre las estrategias y formas por medio de las cuales pueden llevarse a cabo los actos comunicativo, y sobre su conocimiento sociopragmático, es decir, el peso relativo de los factores contextuales que condiciona, de alguna manera, la opción lingüística. (2002: 203).

Analizaremos entonces los factores del contexto que condicionan las decisiones del hablante para llevar a cabo su acción lingüística.

2.5 Conclusión del capítulo: hacia la triangulación de los datos obtenidos

En la triangulación de datos se busca contrastar los resultados obtenidos a través del *DCT* con aquellos hallados en la observación natural y en la conciencia metapragmática mostrada en los informes verbales, en particular en aquellas preguntas que corresponden al uso de la cortesía.

En primer lugar, es importante precisar el significado del término *triangulación*, para lo cual seguimos a Cea D'Ancona:

[...] la utilización de múltiples puntos de referencia para localizar la exposición exacta de un objeto en el espacio. De esta forma se logra una mayor precisión que la alcanzada mediante la aplicación de un único punto de referencia. (1998, 2001: 47).

De este modo, se trata de utilizar diferentes puntos de vista para llevar a cabo el análisis de una realidad. Además, esta autora continúa matizando el significado del término:

En las ciencias sociales, el término *triangulación* adquiere un significado similar. Por él se entiende la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social. (1998, 2001: 47).

Esta definición encaja con la nuestra, si bien nuestro campo de estudio se debate entre las ciencias sociales y las ciencias humanas. En todo caso, lo relevante es que se busca utilizar diferentes metodologías para analizar, de forma más enriquecedora, el estudio de la misma realidad. En definitiva, en nuestra investigación contrastamos los análisis del cuestionario *DCT* con aquellos de las observaciones y con los de las entrevistas de hábitos sociales, todo ello con el fin de estudiar el acto de habla de la petición.

Junto a esta precisión sobre el término *triangulación*, debemos aclarar que el análisis desarrollado mediante la triangulación de datos combina el enfoque cuantitativo con el cualitativo o interpretativista, de acuerdo con Cea D'Ancona. Así, tendemos a comparar cuantitativamente los resultados de los *DCT* y las observaciones cuantitativas, y cualitativamente los resultados de las entrevistas de hábitos sociales y de las observaciones cualitativas.

Por otra parte, necesitamos realizar la triangulación de los datos obtenidos con el objetivo de acercarnos de forma más fiel a la realidad, buscando objetividad y cientificidad en nuestro trabajo. En este sentido, utilizar diversas metodologías sirve para profundizar en la descripción y la valoración del acto de habla de la petición en el contexto estudiado, al poder contrastar datos obtenidos mediante diferentes métodos. Nos interesan en este sentido las palabras de Hernández Flores:

Pues bien, estas descripciones extraídas del test de hábitos sociales no tienen validez de datos reales, pero sirven para mostrar cómo son algunos de los valores compartidos socialmente por la comunidad sociocultural, y para confirmar así las interpretaciones del comportamiento social y comunicativo de un grupo de hablantes de la misma comunidad cultural en conversaciones reales. (2002: 194).

Esta investigadora relaciona los resultados obtenidos mediante el análisis del test de hábitos sociales con aquellos derivados del estudio de los comportamientos, en una suerte de contraste o triangulación de datos que sirve para acercarse a la realidad. El mismo objetivo mantenemos en nuestra tesis. Si bien hemos manejado «datos reales» (en el sentido de naturales o espontáneos) en gran parte de las observaciones, contamos con datos creados por nuestros informantes al responder a los cuestionarios o realizar las entrevistas. De este modo, una vez analizados de forma independiente los datos obtenidos mediante cada una de las metodologías, abordaremos la comparación entre

dichos datos teniendo en cuenta los aspectos mencionados, todo ello con el fin de obtener conclusiones relevantes sobre la problemática que nos ocupa.

3 LAS PETICIONES A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO *DISCOURSE COMPLETION TEST (DCT)*

Este capítulo está dedicado al análisis de las peticiones planteadas en los cuestionarios *DCT*. En primer lugar se lleva a cabo un análisis individual de cada una de las veinte peticiones, tras lo cual se procede al análisis comparado agrupando las peticiones por situación: entre amigos, en clase, en la cafetería del instituto o en otros ámbitos del mismo, en casa y en la calle. Finalmente, se comparan los ítems sociológicos, pragmáticos y lingüísticos; así, primero se analizan los factores lingüísticos cruzados con los factores pragmáticos y, tras ello, el núcleo del acto de habla se triangula con los factores sociológicos, en particular la edad, el sexo, el curso, el grupo y el nivel académico de los padres.⁵⁰

3.1 Análisis individual de las peticiones

A continuación analizamos los datos proporcionados para cada situación planteada. Para ello tendremos en cuenta las variables consideradas a la hora de diseñar el cuestionario *DCT*, esto es, el poder entre los interlocutores, la distancia interpersonal, el grado de imposición del acto de habla y el tipo de situación, para los cuales nos hemos basado en Brown y Levinson (1978, 1987), Spencer-Oatey (1996) y Van Dijk (2000, 2008), como quedó indicado al explicar la metodología. Además, tomaremos en consideración la realización de la petición en función también de la noción de derechos y obligaciones, basada en Spencer-Oatey (2000, 2008).

Cabe recordar que, de entre las 20 situaciones planteadas, en 16 de ellas los informantes tienen que realizar la petición desde su propio punto de vista. Por el contrario, en cuatro situaciones deben adoptar otro rol, a saber: el profesor (situación 7), la madre (petición 8), el médico (petición 9) y un señor mayor (petición 10). Esto nos servirá para acercarnos a su idea de la cortesía como norma social y acceder así a su conciencia metapragmática sobre el lenguaje adulto; comprobaremos con ello que las respuestas que proporcionan al adoptar roles de adultos difieren de aquellas de su habla habitual.

⁵⁰ Como se indicó en el epígrafe 2.2.2.5 y se detalla en el Anexo 3, desde la memoria USB adjunta se puede acceder a los archivos PDF creados a partir de Tableau, en los cuales se refleja el análisis estadístico de las peticiones obtenidas mediante los *DCT*.

3.1.1 Petición 1

«Hoy se te ha olvidado el móvil en casa, pero necesitas llamar a tu familia para explicar que tienes que quedarte en el instituto a hacer un trabajo. Se lo pides a un amigo. Escribe lo que le dices.» (H=O, -DS, GIA bajo, situación informal).⁵¹

En esta petición hay un 9,76% del total de respuestas que representa las respuestas no válidas, lo cual se repite en cada uno de los apartados de nuestra clasificación.

En cuanto a los alertadores del acto de habla, la mitad de los informantes no los utiliza (50%). Entre quienes los han empleado destacan aquellos que han utilizado únicamente el nombre del interlocutor (9,76%); aquellos que han utilizado una llamada de atención, como *disculpa*, *oye* o *perdona* (7,32%); una expresión de cariño, casi siempre *tío*, si bien también *amigo* o *acho*⁵² (7,32%), o una llamada de atención (mayoritariamente *oye*, aunque también *eh* y *perdón*) más el nombre (6,10%).

Por otra parte, el núcleo del acto de habla se ha realizado mayoritariamente como petición derivada de la expresión en presente de indicativo, orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿me dejas el móvil?* (43,90%); le siguen las preguntas preparatorias orientadas hacia el oyente, como *¿me podrías dejar el móvil?* (30,49%) y el modo imperativo (10,98%: *déjame el móvil*).

Si nos fijamos en los modificadores internos, observamos que los más usados son el atenuador (como *un momento*, *un rato*, *un segundo* o *un momentito*) combinado con la interrogación (26,83%); de este modo, el hablante pide el teléfono, pero se compromete con el oyente en la brevedad de dicha llamada. Tras esto vienen la interrogación más el marcador de cortesía *por favor* o en ocasiones su variante *porfa* (14,63%). En menor porcentaje encontramos el uso de *por favor* o en ocasiones su variante *porfa* (8,54%), como también la utilización de varios mitigadores sintácticos combinados, en concreto la interrogación más el condicional (6,10%). Así, como modificador interno se utiliza antes la interrogación con el atenuador que la interrogación con *por favor*.

⁵¹ En el análisis individual de las situaciones del DCT incluimos la situación planteada y, a continuación entre paréntesis, las variables pragmáticas tenidas en cuenta a la hora de plantear dicha situación (poder, distancia social, grado de imposición del acto de habla y tipo de situación), las cuales quedaron explicadas en el epígrafe 2.2.2.2.

⁵² Se interpreta que *acho* existe originalmente como apócope de *muchacho*, por su cercanía fonética. V.: <<http://forum.wordreference.com/threads/acho.2161118/>>.

Además, el movimiento de apoyo que predomina es la fundamentación postpuesta, como por ejemplo *para llamar a mi casa* (67,07%). Por el contrario, la fundamentación antepuesta aparece en menor medida (6,10%); un ejemplo sería *es que necesito hablar con mis padres para que no se preocupen*. En todo caso, vemos que el hablante necesita justificar la razón por la que lleva a cabo la petición.

En conclusión, destaca la petición derivada de la expresión en forma de pregunta apoyada por mitigadores, como en *¿me dejas el móvil para llamar a mis padres?* o *¿me dejas el móvil para llamar a mis padres, por favor?* Vemos entonces que esta petición se realiza mayoritariamente como estrategia directa. A pesar de todo, la relación de amistad entre los interlocutores no facilita el uso del imperativo, del mismo modo que se observa una utilización elevada de los mitigadores (interrogación, fundamentación y, en menor medida, *por favor*). De esta forma, lo que en principio podría parecer una petición poco comprometida, sin embargo resulta delicada para los informantes: aunque los interlocutores son amigos, necesitan mitigar su petición, dado el peso de la imposición de la petición y el valor del objeto pedido (el móvil).

3.1.2 Petición 2

«En clase, te toca leer y un compañero tuyo está hablando en clase. El profesor le llama la atención, pero este no hace caso. Escribe cómo le dices que se calle.» (H=O, -DS, GIA alto, situación formal).

En esta petición los informantes que han contestado únicamente mediante un comentario representan el 6,10%. Estos comentarios indican que el informante o bien se callaría, o bien diría algo al oyente.

Además, se tiende a prescindir de los alertadores del acto de habla (76,83%).

En lo que toca al núcleo del acto de habla, predomina, con un 60,98%, el uso del modo imperativo (por ejemplo, *cállate*) y de varias estructuras formadas por *que* más subjuntivo orientadas hacia el oyente (como *que te calles*), así como de algunas interjecciones (véase *chis*). Tras esto viene la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (28,05%; por ejemplo, *¿te puedes callar?*).

Si nos fijamos en los modificadores internos, vemos que el preferido es *por favor* (14,63%), tras el cual vienen la exclamación coaccionadora (9,76%) y el uso de varios coaccionadores combinados (entre los que destacan el intensificador temporal *ya* más la exclamación) (8,54%). A continuación encontramos el intensificador temporal, mayoritariamente *ya* (7,32%), el uso de *por favor* más exclamación (7,32%) y el recurso a *por favor* más interrogación (6,10%).

Por otra parte, la mayoría de los informantes no utiliza ningún movimiento de apoyo (60,98%). Sin embargo, aquellos que sí lo hacen recurren a un insulto postpuesto (predomina *pesado*) (10,98%) o a otros movimientos de apoyo coaccionadores postpuestos, en concreto comentarios recriminatorios que sirven para presionar al interlocutor, como por ejemplo *estamos intentando dar clase* (9,76%).

En cuanto a las formas verbales más usadas, en concordancia con lo visto para el núcleo del acto de habla, destacan *callarse* (59,76%) y *poder* más infinitivo (24,39%). El uso de *callarse* se vincula con el contenido semántico de la petición y la perífrasis de posibilidad se utilizará en una pregunta retórica, como la definen Brown y Levinson: «hacer una pregunta sin intención de obtener una respuesta» (1978, 1987: 223); también Alonso-Cortés aporta una definición interesante sobre esta en el ámbito de la lingüística hispánica:

La oración interrogativa, en general, no siempre es un acto en que un hablante pide información. Cuando un hablante infringe la condición de sinceridad del acto de habla instativo (directivo) a que corresponde, la pregunta implica una negación, y el tipo de pregunta se denomina *pregunta retórica*. (1999: 4006).

En nuestro caso, es evidente que el hablante no está esperando que el oyente le responda *sí*, *no* u otra respuesta relacionada, sino que desea que realice directamente la acción de guardar silencio; esto podemos saberlo gracias a la clave contextual, de acuerdo con Brown y Levinson (1978, 1987: 222). Además, coincidimos con Haverkate en que el hecho de que se trate de una pregunta sobre habilidad acerca de una realidad que el oyente está capacitado para realizar la convierte en un enunciado irónico:

La segunda clase de ironía [...]. Se produce en las situaciones comunicativas en que está claro tanto para el hablante como para el oyente que éste está en perfectas condiciones para acceder al ruego de aquél. Incluso está moral o convencionalmente obligado a cumplir con el deseo de interlocutor, por haber

faltado a ciertas normas de cortesía. [...] Esto quiere decir que, contra lo que se supone a menudo, las preguntas sobre la habilidad y disponibilidad del oyente no sirven incondicionalmente para formular una exhortación cortés. (1994: 169-70).

Es más, este matiz irónico coincide con el incumplimiento por parte del oyente de su obligación. La idea de que el enunciado puede cobrar un sentido irónico también es señalada por señala Alonso-Cortés:

Si, en fin, se infringe la condición de sinceridad del acto expresivo, se invierte el sentido en la escala de ponderación, convirtiéndose en un grado mayor, pero de sentido inverso. [...] El resultado puede tener, entonces, un efecto irónico. (1999: 4007).

De este modo, la inicial oración interrogativa es, en realidad, una pregunta retórica, la cual a su vez toma un sentido irónico. Al adquirir este matiz, la oración interrogativa puede entenderse como coaccionador, mediante el cual se presiona al oyente para que lleve a cabo la acción que el hablante desea; coincidimos así con las palabras de Ballesteros Martín sobre el *corpus* español con el que trabajó:

Existe además en el *corpus* español cierta intención irónica que confirma que ser estructuralmente indirecto no siempre tiene como objetivo único ser más amable con el interlocutor. (1999: 179).

Además, enlazamos con la idea que mantienen Brown y Levinson sobre el uso de la ironía como forma de comunicar un contenido que en realidad supone una amenaza contra la imagen del oyente:

La razón por la que la ironía y los indicios están asociados con el contenido crítico que realmente tienen es que la expresión de dicho contenido suele tender a ser un acto realmente amenazante contra la imagen, que exige una estrategia realizada encubiertamente. (1978, 1987: 265).

Aparte de esto, para terminar podemos decir que en esta petición predominan, de forma general, las estrategias directas (imperativo, interjección o *que* más subjuntivo), así como los modificadores internos coaccionadores (intensificador, exclamación, intensificador temporal o combinación de ambos). Así, la relación entre iguales y la cercanía que caracterizan la relación entre los interlocutores permiten que se traten, en un contexto formal, con cierto grado de agresividad; esta se deriva de la presuposición

de que el destinatario incumple una obligación (en concreto, la obligación de callarse en clase mientras un compañero lee), algo que debería hacer *motu proprio*, por cortesía hacia el hablante. La falta de cumplimiento de la obligación del oyente se convierte entonces en el derecho del hablante a dirigirse a él en los términos indicados. En este sentido, estamos de acuerdo con Ballesteros Martín acerca de la influencia de los factores contextuales a la hora de llevar a cabo actos de habla de ruego o mandato:

Cuanto mayor es el grado de obligación de llevar a cabo el acto [...], y a su vez mayor el derecho a emitirlo [...], menor es la preferencia por una estructura indirecta. (1999: 198).

3.1.3 Petición 3

«El viernes por la tarde quedas con una amiga para ir al cine. Viene con una amiga suya, a la que apenas conoces. Cuando llegáis a la taquilla, te das cuenta de que te faltan cuatro euros para pagar la entrada. A tu amiga no le sobra dinero, de modo que tienes que dirigirte a su amiga. ¿Cómo le pides dinero?» (H=O, +DS, GIA alto, situación informal).

En esta petición más de la mitad de los informantes no emplea ningún alertador del acto de habla (59,76%). Sin embargo, más de una cuarta parte (28,05%) recurre a una llamada de atención, mayoritariamente *perdona*, pero también *oye* o *lo siento*.

Ateniéndonos al núcleo del acto de habla, vemos que más de la mitad de los informantes (52,44%) realiza el núcleo del acto de habla mediante una estrategia indirecta convencional, en concreto una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (*¿me podrías dejar cuatro euros?*). Por otra parte, más de una cuarta parte (29,27%) utiliza una estrategia directa, en particular una petición derivada de la expresión orientada hacia el oyente (*¿me dejas cuatro euros?*). Finalmente, un 6,10% recurre a un indicio fuerte (*¿te sobra algo de dinero?*)

Como modificador interno, destaca la combinación de varios mitigadores o atenuadores sintácticos (17,07%), en particular la interrogación más el verbo conjugado en condicional. A este le siguen el uso de interrogación únicamente (13,41%) y la utilización de varios mitigadores o atenuadores sintácticos (interrogación más condicional) combinados casi siempre con *por favor* y en una ocasión con *muchas gracias* (12,20%). Finalmente encontramos el uso únicamente de *por favor* (10,98%) y

la interrogación con *por favor* o, en una ocasión, su variante *porfi* (9,76%); es interesante observar la gradación que va desde *por favor* hasta *porfi*, el cual existe a modo de diminutivo de *por favor* y es utilizado como un intento de cercanía o de ser sentido como inferior en la relación de poder.

Entre los movimientos de apoyo, destaca la promesa de recompensa postpuesta, como por ejemplo, *la próxima vez que nos veamos te los devuelvo* (37,80%). En menor medida observamos la combinación de varios movimientos de apoyo mitigadores postpuestos (casi siempre la fundamentación y la promesa de recompensa, como *es que me falta dinero, la próxima vez que te vea, cuanto antes mejor, te los devuelvo*) (14,63%). Tras ello tenemos la combinación de varios movimientos de apoyo mitigadores, uno antepuesto y otro postpuesto (como en el caso anterior, casi siempre se combinan la fundamentación y la promesa de recompensa, como en *es que no tengo dinero [...] y yo mañana te lo devuelvo*) (13,41%). Para terminar, aparece la fundamentación postpuesta, como por ejemplo *es que no me llega para pagar* (9,76%).

En definitiva, predominan las estrategias indirectas convencionales combinadas con mitigadores, lo cual compensará la fuerza de una petición como pedir dinero al amigo de un amigo al que apenas se conoce, algo que, a juzgar por las respuestas, resulta ciertamente comprometido. Con esta visión coincide Piatti, quien señala lo siguiente, al plantear en su investigación una situación en la que el informante ha de pedir dinero a un supuesto oyente:

Los hablantes evalúan que esta situación demanda un gran esfuerzo atenuador a fin de no dañar la relación interpersonal, además de mantener, de esta forma su propia imagen positiva, en cuanto al valor de la liberalidad y el desinterés por el dinero que desea manifestar. (2002: 208).

3.1.4 Petición 4

«Un amigo tuyo tiene la Xbox y quieres que te la deje este fin de semana, para jugar con un primo tuyo. Sin embargo, sabes que él la utiliza mucho los fines de semana. Pídesela.» (H=O, -DS, GIA alto, situación informal).

En esta petición predomina la ausencia de alertador del acto de habla (63,41%), lo que se explica por no sentirse necesario en la representación que los informantes

tienen de esta situación. Entre quienes utilizan alertadores del acto de habla, menos de una décima parte (9,76%) se sirve de una expresión de cariño para dirigirse a su interlocutor (mayoritariamente *tío*, aunque en casos individuales también *amigo*, *amigo del alma* o *majo*), un 8,54% usa una llamada de atención (*oye*) y un 6,10% recurre al nombre de su interlocutor.

En cuanto al núcleo del acto de habla, se realiza en gran medida mediante una petición derivada de la expresión en presente de indicativo, orientada hacia el oyente, como *¿me dejarías la Xbox por este finde?* (40,24%). Le siguen las preguntas preparatorias orientadas hacia el oyente, como por ejemplo *¿me podrías dejar la tuya?* (35,37%) y, tras ello, el modo imperativo (*déjame la Play por fa este finde*) (15,85%).⁵³

Si nos fijamos en los modificadores internos, predomina la interrogación (17,07%). Esta también se utiliza combinada con otros mitigadores sintácticos, mayoritariamente el condicional (15,85%) y, tras ello, *por favor* o sus variantes coloquiales (12,20%). El marcador de cortesía *por favor* (como también *porfi* y *porfa*) aparece así mismo como único mitigador (15,85%); al igual que en la petición 3, se da aquí una gradación de *por favor*, *porfa* y *porfi*, siendo los dos últimos las expresiones que, a modo de diminutivo, buscan acercarse al oyente, comunicar modestia o minimizar el peso de la petición; existe aquí otro diminutivo (*finde*, en lugar de *fin de semana*), utilizado con las mismas funciones.

Por otra parte, más de una cuarta parte de los informantes no emplea ningún movimiento de apoyo (29,27%) y casi otra cuarta parte incluye una fundamentación postpuesta, como *es porque viene mi primo* (23,17%). Alrededor de una décima parte de los informantes recurre a la promesa de recompensa postpuesta, como *te pasaré los deberes de la semana* (10,98%) y un 8,54% se sirve de una combinación de movimientos de apoyo mitigadores postpuestos (mayoritariamente fundamentación más promesa de recompensa, como en *para jugar con mi primo; si le pasa algo yo te lo pago*). Finalmente, un 7,32% utiliza una combinación de movimientos de apoyo, si bien uno antepuesto y otro postpuesto, y un 6,10% usa una fundamentación antepuesta.

En suma, predomina la petición derivada de la expresión planteada como pregunta, así como el uso de los mitigadores, en particular la fundamentación y la

⁵³ Play es la abreviatura de Play Station (marca Sony), un tipo de videoconsola similar a la Xbox.

promesa de recompensa. Se puede señalar, por un lado, que la confianza que existe en las relaciones de amistad permite la realización de este tipo de peticiones, como señala Hernández Flores:

En efecto, interpreto que, al hacer la petición, los informantes están sobreentendiendo que hay una relación de confianza entre ellos (son amigos). La petición es entendida así como un acto esperable en las relaciones de confianza. (2002: 191).

Sin embargo, lo que condiciona entonces la petición, en mayor o menor medida, es el grado de imposición del acto de habla. En este sentido, si bien predomina una estrategia directa, tras ella viene una estrategia indirecta convencional y no será hasta después de esta cuando aparezca el imperativo. Del mismo modo, la petición viene acompañada de mitigadores mediante los que se busca suavizar la fuerza de la petición. Todo ello puede explicarse entonces por el alto grado de imposición de la petición, dado que para nuestros informantes pedir la Xbox a un amigo para el fin de semana equivale a privarle de ella en beneficio propio.

3.1.5 Petición 5

«Un amigo de un amigo va a hacer una fiesta a la que a ti te apetece mucho ir, pues van muchos compañeros y amigos tuyos del instituto. Sin embargo, no te ha invitado. ¿Cómo le pides que te invite?» (H=O, +DS, GIA alto, situación informal).

En esta petición el porcentaje de informantes que han contestado solamente mediante un comentario es del 29,27%. Es importante señalar que, de estos 22 informantes que contestan con un comentario único, 15 afirman que no pediría nada ni al amigo de su amigo ni a su amigo, optando por no ir a la fiesta; esto podemos relacionarlo con la estrategia número 5 de la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987), según la cual la opción más cortés es no hacer el acto amenazante para la imagen. Sin embargo, dado que en algunas ocasiones los informantes justifican su respuesta alegando motivos como *no le diría nada porque si no me ha querido invitar tendrá sus razones*, o, en otro caso, *no se lo pediría, porque me parece ir de acoplado*, observamos que lo que está en juego es la propia imagen: se trata del orgullo y de la vergüenza de pedir, así como del riesgo de ser rechazado.

Por otra parte, casi la mitad de los informantes prescinde de alertadores del acto de habla (46,34%). Entre los alertadores compartidos por varios informantes, podemos citar el uso de una llamada de atención, en concreto *oye* y, en menor medida, *perdona* (7,32%).

Respecto al núcleo del acto de habla, se hace mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el hablante, como en *¿puedo ir a tu fiesta?* (28,05%), seguido de una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me podrías invitar a la fiesta?* (15,85%) y del uso del modo imperativo, como *invítame* (13,41%). Finalmente, encontramos la petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿me dejas ir?* (6,10%).

En cuanto a los modificadores internos, el más utilizado es la interrogación (14,63%). Además, encontramos la combinación de varios mitigadores o atenuadores sintácticos, en concreto interrogación más condicional (6,10%).

Casi la mitad de los informantes no usa movimientos de apoyo (43,90%). Entre aquellos movimientos de apoyo utilizados, un 7,32% se sirve de la fundamentación postpuesta (como *es que has invitado a todos*) y un 6,10%, de la fundamentación antepuesta (por ejemplo, *me he enterado de que vas a dar una fiesta*).

En conclusión, hemos visto un predominio de las estrategias indirectas convencionales para realizar esta petición, lo que indica que el alto grado de imposición del acto y la falta de confianza pesan más que la relación de igualdad entre los hablantes o el contexto informal de la comunicación.

3.1.6 Petición 6

«En casa hoy no tienes hojas para llevar a clase y le pides algunas a tu hermana o hermano. Escribe lo que le dices.» (H=O, -DS, GIA bajo, situación informal).

En esta petición una décima parte de los informantes realiza un comentario únicamente (10,98%). Entre estos, destacan aquellos en los que se indica que la petición no es necesaria, al llevarse a cabo directamente la acción a la que esta se refiere: *la verdad es que nunca le pido nada a mi hermana; se lo cojo y después se lo devuelvo*.

Por otra parte, más de la mitad de los informantes (53,66%) no usa ningún alertador del acto de habla. Un 17,07% utiliza una expresión de cariño, siendo la casuística muy variada: *hermano, chacho, chacha, chache, hermanito, hermanito de mi alma, maja, nenito, querida, sis, tata y tate*. Por otro lado, más de una décima parte de los informantes recurre al nombre (10,98%). Se trata, en definitiva, de vocativos que denotan cercanía e informalidad.

En cuanto al núcleo del acto de la petición, más de la mitad de los informantes (57,32%) utiliza el imperativo (como en *déjame unas hojas*). Le siguen, alejados, la petición derivada de la expresión en presente de indicativo neutra orientada hacia el oyente, por ejemplo, *¿me dejas unas hojas?* (17,07%) y la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me podrías dejar algunas hojas?* (12,20%). Así, el análisis del núcleo del acto de habla vuelve a incidir en la misma línea que hemos visto en los alertadores: se utilizan estrategias directas para realizar la petición.

Si ponemos atención a los modificadores internos, vemos que casi un tercio de los informantes (31,71%) emplea un mitigador léxico atenuador, casi siempre referido a la cantidad pedida, la cual aparece minimizada; entre estos mitigadores léxicos atenuadores destacan *una hoja, un folio y unas cuantas hojas*. Tras esto encontramos el uso combinado de varios mitigadores léxicos, concretamente un mitigador léxico atenuador combinado con *por favor* o, en alguna ocasión, con sus variantes coloquiales *porfa* o *porfi* (17,07%). El uso de estos mitigadores léxicos y de *por favor* muestra una forma de realizar la petición que responde a una fórmula informal y de confianza. Por último, un 9,76% utiliza una pregunta con un mitigador léxico atenuador combinado con *por favor* o, en un caso concreto, *porfi*, y un 6,10% combina la interrogación con un mitigador léxico atenuador.

En lo tocante a los movimientos de apoyo, un 42,68% no los utiliza, deducimos que porque no es necesario dada la familiaridad que existe. Tras esto, un 37,80% recurre a la fundamentación postpuesta (*para llevar a clase*).

Para terminar, si agrupamos los patrones más utilizados, vemos que el imperativo y el mitigador léxico atenuador son los más recurrentes, lo que es posible gracias a la petición poco comprometida que se da en el seno de una relación igualitaria informal entre iguales. Estos resultados coinciden con la investigación de Moreno Benítez (2011) quien, al recurrir también a cuestionarios para analizar el lenguaje que

los adolescentes andaluces utilizan para dirigirse a sus hermanos, señala el uso del imperativo directo como resultado del alto grado de confianza, así como de la cercanía que existe en estas situaciones. Por otra parte, cabe destacar que la petición planteada por nosotros posee un grado de imposición bajo, lo que se relaciona con la idea apuntada por Ballesteros Martín, según la cual si se asume que un acto va a cumplirse, entonces se prescinde de estructuras indirectas:

Cuanto mayores son las estimaciones de probabilidad de que se cumpla el acto solicitado [...], menor es la tendencia a usar una estructura indirecta. (1999: 198).

3.1.7 Petición 7

«En clase, el profesor te manda callar porque no dejas de hablar. Escribe lo que te dice.» (H>O, -DS, GIA alto, situación formal).

En esta petición, un 14,63% corresponde a respuestas no válidas. En muchas de estas encontramos la contestación del alumno a las palabras del profesor, en lugar de la petición verbalizada por el profesor. En otras palabras, parte de nuestros informantes no entendió correctamente el enunciado, lo que se puede explicar por ser esta situación la primera del *DCT* en la que se pedía a los informantes que ejercieran un rol diferente de aquel que poseen en la vida real.

En cuanto a los alertadores del núcleo de la petición, más de la mitad no los utilizan (56,10%) y alrededor de una cuarta parte (26,83%) usa el nombre de su interlocutor.

En el núcleo del acto de habla, un 54,88% de los informantes recurre al imperativo (*cállate*) y, en menor medida, a la estructura *que* más subjuntivo (*que te calles*) o al presente con valor de imperativo (*te callas*) orientados hacia el oyente. Un 21,95% emplea una petición del tipo de *¿puedes callarte ya?*, la cual clasificamos, por su forma, como pregunta preparatoria orientada hacia el oyente; sin embargo, en realidad esta pregunta no espera respuesta alguna, por lo que, siguiendo a Brown y Levinson, se puede considerar una pregunta retórica, como ya vimos al analizar la petición 2 en este mismo capítulo; en realidad, no se trata tanto de una pregunta preparatoria, sino de una pregunta con valor de imperativo.

Por otra parte, un 17,07% de los informantes no se sirve de modificadores internos. Entre los informantes que los utilizan, un 13,41% recurre a la exclamación, la cual se clasifica como modificador interno coaccionador. Además, un 10,98% se sirve de varios modificadores internos coaccionadores, en concreto de un intensificador temporal (*de una vez* o *ya*) y una exclamación; al hilo de la presencia del intensificador *de una vez* cabe recordar las palabras de Emilio Lorenzo a propósito de las estructuras de ruego y mandato:

El tipo I [interrogación] tiene rasgos formales de ruego, pero con entonación adecuada puede convertirse en un mandato categórico, especialmente con la adición de la locución adverbial de apremio *de una vez* (*¿Quieres hablar de una vez?*). (1962: 105).

Vemos entonces que la locución adverbial *de una vez* posee la suficiente fuerza ilocutiva como para transformar el peso de una petición, modificándola casi por entero. Por último, un 6,10% emplea la interrogación.

Además, casi dos tercios de los informantes (63,41%) no recurren a ningún movimiento de apoyo. Sin embargo, un 9,76% se sirve de un movimiento de apoyo coaccionador moralizador postpuesto (como *es que molestas*) y un 6,10% utiliza un movimiento de apoyo coaccionador de amenaza postpuesto (por ejemplo: *si no, te vas fuera*).

En resumen, se dan mayoritariamente estrategias directas en esta petición, cuya fuerza aumenta por la presencia de los coaccionadores. Además, observamos que existe una recriminación implícita hacia el oyente, al no estar cumpliendo su deber, esto es, permanecer en silencio. El incumplimiento de esta obligación otorga derecho al profesor a dirigirse al alumno de este modo, teniendo siempre en cuenta que esta recriminación también puede darse precisamente porque el hablante posee más poder que el oyente y porque existe cercanía, como también señala Ballesteros Martín en su investigación:

De igual modo aquellas construcciones que connotan cierto grado de reproche no son utilizadas en contextos en los que la distancia social es grande o el poder ostentado por el emisor es bajo. (1999: 166).

En todo caso, lo que resulta interesante observar aquí es que los alumnos, al proporcionar este tipo de respuestas en el cuestionario, son conscientes de sus obligaciones, independientemente de su puesta en práctica o no después.

3.1.8 Petición 8

«En casa, tu madre te explica que últimamente ayudas poco en las tareas del hogar y que deberías echar una mano. ¿Cómo te lo dice?» (H>O, -DS, GIA alto, situación informal).

En esta petición un 9,76% de los informantes ha respondido mediante un comentario de otro tipo. En dichos comentarios los informantes muestran actitudes muy diversas, desde *chillando* hasta *tranquilamente* o *no lo dice porque la ayudo*.

Entre los alertadores del acto de habla destaca la ausencia de los mismos (45,12%), la cual se puede explicar por la baja distancia interpersonal. Por otra parte, se recurre a una expresión de cariño (25,61%), en particular *hijo*; el uso de este tipo de vocativos que indican familiaridad se debe a la relación que se establece entre madre e hijo, desarrollada en un contexto informal. Finalmente, aproximadamente una décima parte de los informantes utiliza el nombre (10,98%).

En lo que concierne al núcleo del acto de habla, un 29,27% de los informantes recurre a una petición derivada de la expresión, en particular una declaración de obligatoriedad orientada hacia el oyente, como por ejemplo *deberías ayudar más*. Tras esto, un 21,95% usa el modo imperativo (*ayúdame*); en un caso también encontramos una perífrasis ingresiva orientada hacia el oyente, mediante la cual se indica que la acción es inminente, lo cual le otorga en nuestro caso valor de imperativo (*vas a empezar a hacer más obligaciones*). Por otra parte, un 17,07% utiliza una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como *¿puedes ayudar?*, y un 9,76% emplea un indicio fuerte orientado hacia el oyente, del tipo de *no haces nada en casa*; si bien las estrategias indirectas convencionales y las estrategias no convencionales se utilizan, no resultan mayoritarias. En su lugar observamos que predominan las estrategias directas.

En cuanto a los modificadores internos, destacan los coaccionadores mediante un intensificador, mayoritariamente el adverbio *más* (19,51%). También encontramos el

uso combinado del modificador interno coaccionador con intensificador *más* y el mitigador representado por el condicional (12,20%).

Por otra parte, la ausencia de movimientos de apoyo es la opción mayoritaria (40,24%). A continuación, observamos un uso destacado de los coaccionadores, pues algo más de una quinta parte de los informantes se sirve de un coaccionador con un comentario antepuesto, como *en casa no ayudas nada* (21,95%) y alrededor de una décima parte utiliza un comentario postpuesto, como *que últimamente no haces nada* (10,98%).

Respecto a las formas verbales, coincidiendo con el núcleo del acto de habla, vemos que los informantes consideran que la madre utilizará varias formas verbales en la misma proporción, con un 18,29% cada una: *ayudar*, *poder* más infinitivo y *tener que* más infinitivo; en otras palabras, se dan en la misma proporción el verbo utilizado directamente, la perífrasis de posibilidad (que indica mayor grado de cortesía) y la perífrasis de obligación (la cual da menos opciones al interlocutor y resulta así más directa). Más alejados se encuentran la perífrasis de obligación *deber* más infinitivo (8,54%) y el verbo *hacer* (7,32%). En cualquier caso, se observa que el porcentaje de perífrasis de obligación (*tener que* más infinitivo y *deber* más infinitivo) supone un 26,83% del total de respuestas, esto es, la proporción mayor para un tipo de forma verbal en esta petición.

En definitiva, se recurre mayoritariamente a estrategias directas, como también a coaccionadores, lo cual se explica por la relación de superioridad del hablante (la madre) respecto al oyente (el hijo); podemos así mencionar a Ballesteros Martín:

Cuanto mayor es el poder que ostenta el emisor [...], menos probable es la presencia de una estructura indirecta. (1999: 198).

La reflexión sobre el tipo de poder está presente también en la obra de Van Dijk, quien explica en qué consiste el poder persuasivo:

En lugar de impartirles órdenes a los otros, podemos *persuadirlos* para que hagan algo. En este caso, el cumplimiento no se basa en una amenaza implícita sino, más bien, en argumentos u otras formas de persuasión. (2000: 42).

El propio Van Dijk explica cómo ejercen el poder persuasivo los padres o los docentes:

De esta manera, los padres, jefes o docentes, por lo general, simplemente *pedirán* o incluso *sugerirán* a los otros que hagan algo por ellos, sin ninguna amenaza explícita; su poder precisamente consiste en el hecho de que los otros tenderán a obedecer para evitar las consecuencias negativas. (2000: 42).

Este poder ejercido prescindiendo de amenazas se vincula con las situaciones 7 y 8 de nuestro cuestionario, en las que el informante adopta el rol del profesor o de su propia madre. Otros factores que condicionan la petición en la que la madre pide a su hijo que ayude más en casa son, aparte de la relación asimétrica entre ellos, el elevado grado de confianza y el contexto informal, además de la realidad de derechos y obligaciones adquiridas por estos interlocutores en su relación: el propio oyente, esto, el hijo (quien a su vez es nuestro informante), asume que su madre puede dirigirse así a él al no haber cumplido con su obligación de ayudar en las tareas de la casa.

3.1.9 Petición 9

«En el médico, el doctor le dice a un joven obsesionado con su figura que debe abandonar la dieta que sigue, pues es perjudicial para su salud. ¿Cómo se lo dice?» (H>O, +DS, GIA alto, situación formal).

En esta petición los comentarios únicos representan un 6,10% del total. Resulta destacable que, entre estos, el comentario mayoritariamente encontrado sea *no sé*. Esta respuesta indica que, para parte de nuestros informantes, la comunicación en el contexto médico no resulta tan habitual como para poder proporcionar una respuesta a la situación planteada.

En cuanto a los alertadores del acto de habla, se tiende a prescindir de ellos (68,29%); esto puede explicarse por la superioridad del hablante respecto al oyente, la alta distancia interpersonal, el contexto formal y la necesidad de concentrarse en el núcleo del acto de habla, al tener este un elevado grado de imposición. A ello se suma el achacable desconocimiento por parte del médico del nombre de pila del/la joven, o de la forma de dirigirse un médico a un paciente de estas características (un adolescente con problemas de aceptación de su propio cuerpo). Por otra parte, en menor proporción encontramos los vocativos, representados por el cargo (6,10%), en su mayoría *señor* y, en un caso, *señorito* (el cual puede ser usado irónicamente a juzgar por el sufijo diminutivo *-ito*).

Respecto al núcleo de la petición, un 67,07% lo realiza a través de una petición derivada de la expresión, en concreto una declaración de obligatoriedad orientada hacia el oyente, como *tienes que dejar la dieta*. En menor proporción, un 8,54% lo hace mediante un imperativo (*deja la dieta*) y, en una ocasión, un presente con valor de imperativo (*lo dejas*). Las estrategias utilizadas son directas, siendo la declaración de obligatoriedad algo menos directa que el imperativo.

Por otra parte, una gran cantidad de informantes no emplea modificador interno (35,37%). Un 12,20% utiliza un mitigador sintáctico mediante el uso del condicional, un 9,76% recurre a un mitigador léxico al servirse de *usted* y un 7,32% combina el condicional con *usted*.

En cuanto a los movimientos de apoyo, predomina la fundamentación, postpuesta (*no es buena para tu salud*) (32,93%) o antepuesta (*esa dieta puede afectar a tu salud*) (10,98%); la fundamentación sirve para justificar la petición y se puede utilizar de un modo persuasivo para que esta sea aceptada. Por otra parte, encontramos las amenazas postpuestas (*vas a acabar mal*) (6,10%), las cuales se utilizan como forma de presionar recurriendo al miedo, esto es, como estrategia persuasiva.

En lo que toca a las formas verbales, coincidimos con Drew y Sorjonen al afirmar que las estructuras lingüísticas de las que un médico puede servirse a la hora de dirigirse a un paciente pueden ser varias: «Por ejemplo, al darle un consejo dietario a un paciente, un médico puede utilizar en inglés un verbo de obligación [...] o uno de recomendación [...], un imperativo [...] o un hipotético [...]» (1997: 154). En este sentido, algo menos de la mitad de los informantes recurre a la forma verbal *deber* más infinitivo (43,90%), tras lo cual viene *tener que* más infinitivo (19,51%); predominan así las perífrasis de obligación (unidas, suman un 63,41%), mediante las cuales se recuerda que el oyente tiene el deber de realizar aquello que el hablante le indica. En este sentido, nos conviene recordar las palabras de Emilio Lorenzo a propósito del ruego y el mandato:

En los confines de la imperativa están las perífrasis de *deber*. Como en otros casos ya citados, solo la entonación o el contexto pueden decidir si *tú debes estudiar* es un consejo o una orden. También el contexto nos dará la recta interpretación de una construcción análoga con *tener que* como *a las nueve tienes que estar en la esquina*. Si la obligación la impone el hablante, se tratará

de una orden; si, en cambio, viene determinada por otras personas o circunstancias, será una mera comunicación. (1962: 102).

En nuestro caso, entonces, se trata de una petición que, según este autor, podría considerarse como una orden, ya que la obligación viene impuesta por el hablante. El mismo fenómeno observado en esta petición, en la que el hablante es el médico que se dirige a un paciente, podemos aplicarlo a la petición analizada previamente, en la que el hablante es la madre que pide a su hijo que ayude en las tareas del hogar. En ambos casos, nuestros informantes adoptan un rol contrario a aquel que tienen en la vida real: mientras que en una situación de la vida ordinaria deberían acatar las órdenes implícitas en las peticiones 8 y 9, en el cuestionario son ellos mismos quienes formulan dichas peticiones, adoptando un punto de vista diferente al de su personalidad real.

En resumen, en esta petición se observa que predomina la petición derivada de la expresión, en concreto la declaración de obligatoriedad orientada hacia el oyente, como también la fundamentación, como por ejemplo *debes dejar esa dieta; no es buena para tu salud*. Así, la superioridad del hablante, la alta distancia interpersonal, el elevado grado de imposición del acto de habla y el contexto formal se ven apoyados por la noción de obligatoriedad y de deber del oyente con aquello que le pide el hablante.

3.1.10 Petición 10

«En la calle, a dos manzanas de la Plaza Mayor, un señor mayor te pregunta dónde queda una calle. Escribe lo que dice.» (H>O, +DS, GIA bajo, situación formal).

En esta petición algo más de una décima parte de los informantes ha proporcionado una respuesta no válida (13,41%), lo cual se puede explicar porque, en lugar de adoptar el rol de señor mayor planteado en la pregunta, han desempeñado el rol que les corresponde en la vida real, como también ocurría en las peticiones 7, 8 y 9.

Entre los alertadores del acto de habla, el más utilizado por los informantes es el uso de una llamada de atención (34,15%), mayoritariamente *perdona* y, tras esto, *perdone* y *oye*. A continuación, casi una cuarta parte no recurre a ningún alertador (23,17%). Por otro lado, un 6,10% utiliza una expresión de cariño, mayoritariamente *muchacho* o *muchacha* y en un caso *hija*, y otro 6,10% recurre a una llamada de atención (predominan *perdona* y *perdone*) combinada con el cargo, el cual se concreta

bajo la forma de un apelativo descriptivo (mayoritariamente *joven*). En todo caso, lo más utilizado es la llamada de atención, lo cual resulta normal para el tipo de petición formulada, esto es, preguntar por una dirección a un desconocido en la calle; en último término, los alertadores del acto de habla en esta petición funcionan no solamente como vocativos para llamar la atención del oyente, sino que mediante ellos se selecciona al destinatario y se facilita la apertura de la interacción.

Respecto al núcleo del acto de habla, se realiza mayoritariamente mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo, *¿me podría decir dónde está esta calle?* (57,32%), seguido, de lejos, por una petición derivada de la expresión en presente de indicativo e impersonal, como *¿dónde se encuentra la Plaza Mayor?* (17,07%). Así, predominan las estrategias indirectas convencionales a la hora de realizar esta petición, seguidas de una estrategia directa.

En cuanto a los modificadores internos, aquel que se prefiere es la interrogación (29,27%). Tras esto, un 10,98% utiliza una interrogación combinada con el uso de *usted* y un 9,76% recurre a varios mitigadores sintácticos, en concreto la interrogación y el condicional. Por último, un 7,32% se sirve de varios mitigadores sintácticos (interrogación y condicional) combinados con *usted*.

Además, una gran mayoría de los informantes no utiliza movimientos de apoyo (84,15%). Vemos entonces que en esta petición resulta insignificante la presencia de los movimientos de apoyo, lo que puede explicarse por su carácter poco impositivo y por la obviedad de tales movimientos en este tipo de petición de información.

En suma, predomina aquí la pregunta preparatoria neutra orientada hacia el oyente, introducida por una llamada de atención, como por ejemplo *perdona, ¿me podrías indicar dónde está la calle x?* Se trata entonces de una estrategia indirecta convencional combinada con mitigador, utilizados para realizar una petición que se enmarca dentro de las peticiones habituales en nuestra sociedad, de tal forma que destaca su carácter de fórmula y la elevada aceptación que llegará a tener por parte del oyente.

3.1.11 Petición 11

«Cuando llegas a casa, te das cuenta de que has olvidado tu llave del portal. Sin embargo, ves que en la puerta del portal hay un vecino (adulto), quien podría abrirte la puerta. Escribe lo que le dices.» (H<O, +DS, GIA alto, situación formal).

Casi la mitad de los informantes no utiliza alertador del acto de habla (42,68%). Por otro lado, más de un tercio de los informantes recurre a una llamada de atención, mayoritariamente *perdona* o *perdone* (34,15%), lo cual coincide con la forma de dirigirse a alguien al pedir algo por la calle, como vimos en la petición 10.

El núcleo del acto de habla se realiza mayoritariamente mediante una estrategia indirecta convencional, en concreto una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como *¿me puedes abrir la puerta?* (78,05%). Muy alejada se encuentra la petición derivada de la expresión en forma de presente de indicativo orientado hacia el oyente, del tipo de *¿me abres la puerta?* (9,76%).

Entre los modificadores internos, aquellos que se dan con mayor frecuencia son la interrogación (15,85%) y la interrogación combinada normalmente con *por favor*, si bien también con *porfa*, *porfi* o *gracias* (12,20%). Tras ello encontramos la interrogación y el condicional juntos (8,54%) y la utilización de *por favor* (8,54%). En una proporción algo menor se dan la interrogación, el condicional y el empleo de *usted* (7,32%), así como el uso de varios mitigadores sintácticos (interrogación y condicional) junto a varios mitigadores clasificados como léxicos (predomina la combinación *por favor* más *usted*) (7,32%). Por último, un 6,10% utiliza la interrogación, el condicional y *por favor*.

En lo que toca a los movimientos de apoyo, casi la mitad de los informantes no los utiliza (45,12%). Entre quienes recurren a ellos, predominan la fundamentación postpuesta (*es que se me han olvidado las llaves*) (39,02%) y antepuesta (*se me han olvidado las llaves*) (7,32%).

En resumen, las estrategias indirectas convencionales vienen acompañadas de mitigadores; con ello se busca compensar el coste que puede suponer para el oyente aceptar una petición atípica llevada a cabo por un hablante al que apenas conoce y que posee menos poder debido a su minoría de edad: un adolescente ha olvidado su llave del portal, lo que en principio no debe suceder, y se ve obligado a pedir a un vecino que le

abra la puerta. Por otra parte, también se puede mencionar el miedo del hablante a molestar al oyente, como se deduce de los comentarios de aquellos informantes que no aportan más que estos (4,87%): varios de ellos indican que se comunicarían mediante un *golpecito en la puerta o el cristal*.

3.1.12 Petición 12

«Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un donuts. ¿Qué dices y cómo actúas?»
(H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Los alertadores del acto de habla se encuentran ausentes en una gran mayoría de casos (64,63%). Entre aquellos que son utilizados, destacan el saludo, mayoritariamente *hola* y en una ocasión *buenas* (17,07%), así como el uso de una llamada de atención, especialmente *perdona* (13,41%).

Respecto al núcleo del acto de habla, se realiza por un gran número de informantes mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿me podría dar un donuts?* (39,02%). A continuación tenemos la petición derivada de la expresión con presente de indicativo orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me da un donuts?* (25,61%). Tras ello se encuentra el imperativo, como *dame un donuts* (15,85%) y, finalmente, el sintagma nominal, como por ejemplo *un donuts* (8,54%). Vemos así que en primer lugar encontramos una estrategia indirecta convencional; sin embargo, tras esta todas las posibilidades representan estrategias directas, lo cual supone un 50% del total.

Por otra parte, el modificador interno recurrente es *por favor*, con su variante coloquial *porfa* presente en una ocasión y *gracias* en otras dos (18,29%). Le siguen el uso de la interrogación (15,85%) y el empleo de la interrogación combinada mayoritariamente con *por favor* y en un caso con *gracias* (14,63%). Para terminar, encontramos la interrogación más *usted* (7,32%) y la interrogación combinada con varios mitigadores léxicos, especialmente *por favor* y *usted* (7,32%).

En cuanto a los movimientos de apoyo, apenas se recurre a ellos (90,24%). Esto puede explicarse por el carácter esperable en el contexto de esta petición.

En definitiva, en el núcleo del acto de la petición la suma de las distintas estrategias directas supone un 50% del total de respuestas, junto a las que observamos

un uso de las estrategias indirectas convencionales; por otra parte, destaca el uso de mitigadores. Así, esta presencia tanto de formas directas como indirectas, mitigadas, indica que los informantes oscilan entre dos formas de realización de la petición en el contexto de la cafetería del instituto, contexto cuya naturaleza convierte las peticiones en predecibles para el oyente y donde los interlocutores han de atenerse en gran medida a la economía lingüística.

3.1.13 Petición 13

«Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un bocadillo y después de esperar 5 minutos te atienden. ¿Cómo pedirás lo que quieres?» (H<O, +DS, GIA alto, situación formal).

En esta petición un 8,54% del total de los informantes ha contestado utilizando solamente un comentario único. Varios de estos informantes indican que pedirían el bocadillo con algo de enfado, lo que se puede entender por el hecho de haber tenido que esperar para realizar la petición.

En cuanto a los alertadores del acto de habla, se prescinde de ellos en una gran cantidad de ocasiones (74,39%). De ser utilizados, destacan el saludo, especialmente *hola* (8,54%), así como el uso de una llamada de atención (6,10%).

Además, el núcleo del acto de habla se realiza en prácticamente un tercio de los casos mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, por ejemplo *¿me podrías dar un bocadillo?* (29,27%), a lo cual le sigue la petición derivada de la expresión en presente de indicativo, orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me das un bocadillo?* (21,95%). A continuación, con el mismo porcentaje se dan dos posibilidades similares: el imperativo, como *dame un bocadillo* (12,20%) y el sintagma nominal, del tipo de *un bocadillo* (12,20%). Tras ello se encuentra la declaración del deseo orientada hacia el hablante, como *quiero un bocadillo* (9,76%). Así, la estrategia mayoritaria es indirecta convencional, tras la cual vienen varias opciones, todas ellas directas; si sumamos el total de estrategias directas llegamos a un cifra que supera la mitad del total de las respuestas (56,11%), lo que indica que el uso de estrategias directas resulta relevante.

Respecto al uso de modificadores internos, destaca el uso de los mitigadores. En primer lugar encontramos *por favor* y, en un caso, su variante *porfa*, así como *gracias*

(18,29%); tras ello se emplean la interrogación (10,98%) y la interrogación combinada con *por favor* o, en una ocasión, con *gracias* (8,54%).

Por otro lado, los movimientos de apoyo no son relevantes en esta petición, pues no se utilizan en un porcentaje muy elevado (80,49%). Esto significa que el hablante no siente la necesidad de apoyar su petición con un elemento externo al acto de habla.

En conclusión, predomina el uso de las formas directas. Además, las estrategias indirectas convencionales se utilizan en menor medida que en la misma situación sin esperar (petición 12); en su lugar, cuando el hablante necesita esperar recurre en más ocasiones a la declaración de deseo orientada hacia el hablante, la cual le sirve para focalizar la atención y destacar su petición. Por otra parte, en esta petición los mitigadores son menos recurrentes que en la petición 12. Estas leves diferencias muestran que el hablante solo varía ligeramente su petición como consecuencia de la espera.

3.1.14 Petición 14

«En clase no entiendes algo y necesitas que el profesor repita lo que acaba de explicar. ¿Cómo se lo pides?» (H<O, -DS, GIA bajo, situación formal).

Una gran mayoría de informantes no utiliza alertador del acto de habla (65,85%), puesto que resulta innecesario en este contexto en el que la comunicación ya está iniciada. Entre quienes recurren a ello, destaca el uso del cargo como vocativo, especialmente *profesor* y, en menor medida, la forma apocopada *profe* (20,73%).

En cuanto al núcleo del acto de habla, un amplio número de informantes se sirve de una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿lo puedes repetir?* (80,49%). Muy alejados, le siguen la petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me lo explicas?* (6,10%) y el indicio fuerte orientado hacia el hablante, como *no lo entiendo* (6,10%). Predominan así las estrategias indirectas, en primer lugar una convencional y después una no convencional.

Sobre los modificadores internos podemos decir que el más utilizado es la interrogación (36,59%), seguido de la interrogación combinada con *por favor* (14,63%)

y de la ausencia de modificador interno (14,63%). Tras esto, encontramos el mitigador léxico *por favor* (13,41%) y, en menor proporción, la combinación de modificadores internos sintácticos, en concreto la interrogación y el condicional (7,32%).

Respecto a los movimientos de apoyo, casi dos tercios de los informantes (63,41%) no se sirven de ellos, al no resultar necesarios. Entre quienes los utilizan, cabe señalar el uso de la fundamentación postpuesta (*es que no lo entiendo*) (18,29%) o antepuesta (*no lo entiendo*) (13,41%).

En suma, la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente es recurrente y aparece habitualmente acompañada de mitigadores; se trata así de una estrategia indirecta convencional mitigada de distintas formas. Se mantiene entonces la cortesía en esta petición formal con bajo grado de imposición, entre interlocutores conocidos; además, dado que el oyente (el profesor) tiene la obligación de responder la duda del hablante (el alumno), se utilizan en una proporción baja los movimientos de apoyo.

3.1.15 Petición 15

«En el instituto no te encuentras bien y vas a la sala de profesores para que llamen a tu casa. ¿Cómo actúas y cómo lo pides?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

En primer lugar, una gran mayoría de informantes no utiliza alertador del acto de habla (70,73%). Entre quienes recurren a ellos, un 14,63% usa un saludo, generalmente *hola* y en un caso *buenos días*, lo cual puede explicarse por la necesidad del hablante de ser reconocido por su potencial oyente al irrumpir en un espacio nuevo. Por otro lado, un 10,98% emplea una llamada de atención, entre las que destaca *perdón*.

En cuanto al núcleo de la petición, casi tres cuartas partes de los informantes se sirven de una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como *¿puedes llamar a mi casa?* (71,95%). Muy alejados, encontramos la pregunta preparatoria orientada hacia el hablante, la cual puede considerarse una petición de permiso (*¿puedo llamar a mi casa?*) (7,32%), y la pregunta preparatoria impersonal (*¿puede alguien llamar a mi casa?*) (7,32%).

Entre los modificadores internos, predominan la interrogación (19,51%), la interrogación combinada con *por favor* (9,76%) y la interrogación combinada con el

condicional (7,32%). Por último, aparecen tres posibilidades con el mismo porcentaje (6,10% cada una): *por favor*; la interrogación combinada con el condicional y con *por favor*; y, finalmente, la interrogación combinada con *por favor*, así como con *usted* o con una alusión evasiva utilizando el pronombre *alguien*.

El movimiento de apoyo preferido es la fundamentación postpuesta (*no me encuentro bien*) (52,44%) o antepuesta (*me encuentro mal*) (12,20%).

En resumen, la pregunta preparatoria es la opción mayoritaria, siempre mitigada y con necesidad incluso de ser justificada; además, en varias ocasiones la perspectiva aparece orientada hacia el hablante o es impersonal, lo cual sirve para distanciar la petición del oyente. Entendemos que el hablante, esto es, el alumno, es consciente de que tiene menos poder, al igual que se muestra tímido por la elevada distancia interpersonal que mantiene con un profesorado para él desconocido. A esto se añade el hecho de que los informantes son hablantes que irrumpen en un espacio que no les es propio, todo ello para realizar una petición que, por otra parte, se caracteriza por su excepcionalidad. A pesar de todo, debemos recordar que el grado de imposición de la petición no es elevado y que el profesor tiene la obligación de responder satisfactoriamente a la petición del alumno, al formar parte de sus tareas como docente en un centro educativo.

3.1.16 Petición 16

«Necesitas un certificado de la secretaría, de modo que acudes a pedirlo, ¿qué dirás y cómo actuarás?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Los alertadores del acto de habla no se utilizan en muchos casos (70,73%). Cuando se usan, se recurre especialmente al saludo, casi siempre *hola* y ocasionalmente *buenos días*, *hola más buenos días* y *hola más buenas* (13,41%). Tras esto, se utiliza una llamada de atención, concretamente *perdone*, *perdón*, *perdona*, *oye* o *esto* (9,76%); así, los informantes de este último grupo se sirven de llamadas de atención inherentemente corteses, como *perdone*, *perdón* o *perdona*, junto a llamadas de

atención con las que básicamente se busca iniciar la comunicación (*oye*) u otras de tipo impersonal que pueden llegar a resultar descorteses (*esto*).⁵⁴

En cuanto al núcleo de la petición, se realiza en bastantes ocasiones mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿me puedes dar un certificado?* (63,41%). En menor medida se utiliza la petición derivada de la expresión orientada hacia el oyente, del tipo de *¿me das un certificado?* (18,29%). Así, predomina el recurso a las estrategias indirectas convencionales, antes que a las estrategias directas.

El modificador interno más utilizado es la interrogación combinada con *por favor* y, en menor medida, con *gracias* (24,39%). Tras esto vienen la interrogación (15,85%), así como el uso de *por favor* (9,76%) y la combinación de interrogación, condicional y *por favor* (7,32%). Por último, se da la combinación de varios modificadores sintácticos (interrogación más condicional) y varios modificadores léxicos (mayoritariamente *por favor* más *usted*) (6,10%). Como vemos, predominan los modificadores internos mitigadores.

Respecto a los movimientos de apoyo, son prácticamente inexistentes (86,59%), debido al carácter rutinario de la petición. De utilizarse, se recurre a la fundamentación antepuesta, como por ejemplo *necesito un certificado* (6,10%).

En fin, en esta petición predominan las estrategias indirectas convencionales apoyadas en mitigadores mediante los que se suaviza la petición. Esto encaja con esta petición formal producida en un contexto institucional burocrático, cuyos interlocutores no tienen confianza y en el que la situación posee carácter habitual.

3.1.17 Petición 17

«El profesor te ha devuelto los exámenes corregidos, pero tú no estás de acuerdo con el resultado. ¿Cómo pides al profesor que revise tu nota?» (H<O, -DS, GIA alto, situación formal).

Más de la mitad de los informantes no utiliza ningún alertador del acto de habla (53,66%). Tras esto, un 32,93% recurre al vocativo *profesor*, incluyendo también la

⁵⁴ Queda patente entonces la diferente calidad de los alertadores, la cual será analizada en profundidad en el epígrafe 6.3.2.1.

forma apocopada *profe*. Por último, un 6,10% se sirve de una llamada de atención, bien *perdón*, bien *perdona*.

El núcleo del acto de habla es realizado por más de la mitad de los informantes mediante una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿podrías revisar el examen?* (58,54%). Otras opciones significativas, si bien alejadas de la anterior, son el indicio fuerte impersonal (*está mal corregido*) (12,20%) o el imperativo (*revísalo*) (8,54%). Finalmente encontramos la petición derivada de la expresión en presente de indicativo y orientada hacia el oyente (*¿me lo revisas?*) (6,10%) o el indicio fuerte orientado hacia el hablante (*no creo que este sea mi resultado*) (6,10%). Predominan así las estrategias indirectas convencionales.

En cuanto al modificador interno, encontramos mayoritariamente mitigadores: interrogación (18,29%), interrogación más condicional o interrogación, condicional y negación de la condición preparatoria (10,98%). Así, los modificadores internos utilizados son mitigadores.

Respecto a los movimientos de apoyo, más de la mitad de los informantes no se sirven de ellos (52,44%). Entre quienes los utilizan, destacan la fundamentación antepuesta (*creo que la nota no corresponde*) (19,51%) y postpuesta (*creo que está mal*) (15,85%).

En definitiva, se utilizan mayoritariamente estrategias indirectas convencionales (preguntas preparatorias), si bien también encontramos estrategias indirectas no convencionales (indicios fuertes), algunas veces junto con mitigadores (a menudo fundamentaciones). Podemos decir, entonces, que el alumno busca realizar su petición de forma cortés; prueba de ello es que se sirve de la fundamentación para justificar una petición en la que el grado de imposición del acto de habla es elevado, ya que pide al profesor que revise una nota de un examen corregido, cuestionando así el correcto desarrollo de su trabajo. No obstante, el hecho de que el alumno recurra a realizar la petición puede explicarse porque entra dentro de las obligaciones del profesor corregir correctamente, de tal forma que el alumno tiene derecho a reclamar en caso de que considere que se ha dado algún error.

3.1.18 Petición 18

«El profesor te envía a conserjería a por folios, ¿cómo actúas y cómo los pides?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

En esta petición un 8,54% está representado por las respuestas no válidas.

Para empezar, podemos decir que más de dos tercios de los informantes no recurre a ningún alertador del acto de habla (69,51%). De utilizarse, un 12,20% usa el saludo, concretamente *hola*. Por otro lado, un 7,32% se sirve de una llamada de atención, en particular *perdona* o, en menor medida, *perdonar* y *perdonen*. Estos alertadores sirven así mismo para marcar el inicio de la interacción.

Respecto al núcleo de la petición, casi dos tercios de los informantes utilizan una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (*¿me puedes dar folios?*) (60,98%), mientras que el imperativo aparece en un 10,98% (*dame folios*). Junto a esto, la petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente la encontramos en un 8,54% (*¿me das folios?*). De este modo, vemos que predominan las estrategias indirectas convencionales.

Por otra parte, destaca el uso de los modificadores internos mitigadores. Así, un 17,07% recurre a la interrogación más *por favor*. Otro 10,98% usa la interrogación y varios mitigadores léxicos combinados (generalmente *por favor* y atenuadores como *unos folios*, *unos pocos folios*, *un par de folios* y *un taco de folios*; en una ocasión encontramos también *usted* y la alusión evasiva *alguien*). Por otro lado, existen dos resultados con el mismo porcentaje (8,54%): por un lado, la interrogación, y por otro, varios mitigadores sintácticos (interrogación y condicional) combinados con varios mitigadores léxicos (*por favor* más *usted* o *ustedes*; atenuador más *usted*, y atenuador más *por favor*). Por último, se puede señalar el uso de varios mitigadores léxicos (atenuador más *por favor* mayoritariamente y *por favor* más *usted* en una ocasión, como también *porfi* más *gracias* en otra) (7,32%).

Si nos fijamos en los movimientos de apoyo, vemos que predomina su ausencia (74,39%), lo cual puede explicarse por el carácter rutinario de esta petición, la cual no necesita ser apoyada por elemento alguno al justificarse por sí misma. Cuando están presentes, encontraremos la fundamentación postpuesta, como en *me los ha pedido la profesora* (10,97%).

En conclusión, en esta petición se tienden a utilizar estrategias indirectas convencionales con modificador interno mitigador, mostrando un grado de cortesía adecuado a la situación.

3.1.19 Petición 19

«En casa quieres que tu madre te deje ver un programa de la televisión, pero ella está viendo el telediario. Pídele lo que quieres.» (H<O, -DS, GIA alto, situación informal).

En esta petición más de una décima parte de los informantes solo realiza un comentario de otro tipo (12,19%). Varios de estos informantes indican que irían a otra televisión y otros apelan al respeto hacia la madre (*si la madre ve la tele, ve la tele*).

En cuanto a los alertadores del acto de habla, casi un tercio de los informantes no utiliza ninguno (32,93%). Por otra parte, más de la mitad de los informantes recurre a una expresión de cariño, como *mamá* o *mami* (51,22%); dicho vocativo es una muestra de la relación de familiaridad que se da entre madre e hijo, la cual se puede enmarcar dentro de la categoría que Diana Bravo llama *afiliación*: «proviene de “afiliar”, que significa “asociar una persona a otras formas que forman una corporación o sociedad”» (2004: 30); la afiliación se relaciona entonces con la pertenencia a un mismo grupo, dentro del que predomina la confianza. Además, la forma hipocorística *mami* se puede asociar con el carácter estratégico del vocativo, mediante el cual se produce la identificación del oyente.

En el núcleo del acto de habla se recurre mayoritariamente a un imperativo, como por ejemplo *déjame ver un programa* (32,93%), tras lo cual viene la petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente, como por ejemplo *¿me dejas ver la tele?* (14,63%). A continuación encontramos la pregunta preparatoria orientada hacia el hablante, como en *¿puedo cambiar?* (13,41%), la cual puede ser considerada petición de permiso. Tras ello tenemos la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, del tipo de *¿puedes cambiar?* (12,20%). Observamos entonces que predominan las estrategias directas.

En lo que toca a los modificadores internos, el más utilizado es la interrogación (21,95%), seguido de la ausencia de modificador interno (17,07%). A continuación

aparece el mitigador léxico *por favor*, con sus variantes coloquiales *porfa* y *porfita* presentes en menor medida (14,63%).

Gran parte de los informantes no recurre a movimientos de apoyo (60,97%). Entre quienes los utilizan, destaca el movimiento de apoyo coaccionador postpuesto que consiste en realizar un comentario recriminatorio que supone una expresión de reproche basada en la justicia moral, como por ejemplo *llevas mucho rato viendo el telediario* (6,09%).

En fin, en esta petición llama la atención el elevado uso del imperativo, lo cual evidencia que el alto grado de confianza pesa más que la relación asimétrica entre los interlocutores o el alto grado de imposición de la petición. Así, podemos relacionar esta realización de la petición con la cercana relación que se da en estos casos entre padres e hijos.

3.1.20 Petición 20

«Estás en una tienda de ropa porque necesitas comprarte unos pantalones vaqueros. Ya te has probado dos pantalones y ninguno te queda bien; mirando la etiqueta, te das cuenta de que las tallas que te ha dejado el dependiente no son las que le habías pedido, sino una más grande y otra más pequeña. Sales del vestuario y ves al dependiente. ¿Cómo actúas y qué le dices?» (H<O, +DS, GIA alto, situación formal).

Más de la mitad de los informantes no utiliza ningún alertador del acto de habla, como consecuencia del desconocimiento mutuo entre los interlocutores (51,22%). Entre quienes los utilizan, cabe señalar el uso de una llamada de atención, mayoritariamente *perdona* y *perdone*, si bien también *oye*, *disculpe*, *oiga* o *mira* (36,59%).

En cuanto al núcleo del acto de habla, algo menos de la mitad de los informantes se sirve de una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, como por ejemplo, *¿me puedes traer otras tallas?* (47,56%). Muy alejados, destacan el indicio fuerte orientado hacia el oyente, como en *me has dado la talla equivocada* (13,41%) y el imperativo, del tipo de *dame mi talla* (10,98%). Finalmente encontramos la petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente, como por ejemplo, *¿me das otras tallas?* (7,32%) y el indicio fuerte impersonal, como *esta no es la talla que pedí* (7,31%).

Respecto a los modificadores internos, prácticamente una quinta parte de los informantes no se sirve de ellos (18,29%). De utilizarse, destaca el uso de la interrogación (14,63%). En menor proporción encontramos la interrogación más el condicional (7,31%), la utilización de *por favor* (6,09%) y el recurso a la conjunción adversativa *pero* como mitigador léxico suavizador (6,09%).

Entre los movimientos de apoyo, destacan los coaccionadores, en particular el comentario coaccionador postpuesto (*es que te has confundido*) (28,04%) y antepuesto (*se ha equivocado de talla*) (6,09%). En menor medida se utiliza la fundamentación mitigadora antepuesta, del tipo de *esta no es mi talla* (9,75%).

Para terminar, es importante señalar que el núcleo del acto de habla se realiza primero mediante estrategias indirectas convencionales, después mediante estrategias indirectas no convencionales y finalmente mediante estrategias directas. Además, los modificadores internos mitigadores y la perífrasis de posibilidad pueden indicar que el hablante se dirige al oyente con cortesía. A pesar de todo, el movimiento de apoyo mayoritario es el comentario coaccionador, por lo que cabe preguntarse si nuestros informantes lo utilizan con esta intención, o si se trata de una fórmula que justifica su petición, pudiendo entenderse como fundamentación. Sin embargo, choca el hecho de achacar la responsabilidad del fallo al oyente directamente, hasta el punto de parecer que es un modo de presionar que podría estar rozando la descortesía; en esta línea, el uso de los comentarios coaccionadores puede relacionarse con la intención de las peticiones indirectas convencionales, dado que mediante estas también se puede sugerir la equivocación del destinatario. Así, surge la pregunta acerca de si la cortesía y la descortesía son concebidas de igual forma por hablante y oyente; también nos planteamos cuál es la idea de descortesía de nuestros informantes, lo cual abordaremos al analizar las entrevistas de hábitos sociales.⁵⁵

3.1.21 Análisis global de las peticiones del DCT

Si tomamos en consideración las 20 peticiones juntas, observamos que el porcentaje de respuestas no válidas es de 3,90% y el de respuestas en las que se proporciona únicamente un comentario es de 5,73%. Dicho esto, en primer lugar

⁵⁵ V. Capítulo 5.

analizaremos individualmente cada uno de los apartados de nuestra clasificación y en segundo lugar, llevaremos a cabo un análisis de los patrones generales, combinando los tipos de variables más relevantes para nuestra investigación.

3.1.21.1 Apartados de la clasificación lingüística

Entre los alertadores del acto de habla, el saludo se utiliza esporádicamente (4,27%); sin embargo, de usarse, destaca la interjección *hola* (3,78%). Por el contrario, sobresalen las llamadas de atención, particularmente el uso de una llamada de atención (12,99%). En cuanto a los vocativos, se trata del alertador más utilizado (13,48%); se prefiere el uso de la expresión de cariño (6,83%), seguida del nombre propio (4,76%) y del cargo (4,09%).

Respecto al núcleo del habla, el tipo de estrategia que predomina es la pregunta preparatoria (43,72%). Tras esto vienen el modo imperativo, la elipsis o el infinitivo (19,27%) y, en una proporción levemente menor, la petición derivada de la expresión (19,09%). Muy alejado aparece el indicio fuerte (5%). La perspectiva mayoritaria es la orientada hacia el oyente (79,21%), seguida, de lejos, por la perspectiva orientada hacia el hablante (5,67%) y por la perspectiva impersonal (5%).

En lo que toca a los modificadores internos, los mitigadores sintácticos se utilizan en un 51,61% y se prescinde de ellos en un 38,84% de los casos. De recurrir a ellos, se opta por la interrogación (31,34%), la combinación de varios mitigadores sintácticos (por lo general la interrogación y el condicional) (13,72%) y el uso del condicional (5,37%). Los mitigadores léxicos no se utilizan en un 45,06% de los casos y, por el contrario, recurre a ellos un 36,72% de los informantes; entre los más utilizados, encontramos *por favor* y en ocasiones *gracias* (22,87%), seguidos de una combinación de mitigadores léxicos, generalmente un marcador de cortesía y otro mitigador léxico, o incluso varios marcadores de cortesía (8,60%); tras ello encontramos *usted* (6,16%) y el uso de un atenuador (4,27%). Por otra parte, los modificadores internos coaccionadores no se utilizan en un gran número de ocasiones (76,59%), frente a aquellas veces en las que se recurre a ellos (13,77%); entre los utilizados, se puede mencionar el intensificador (4,09%).

Si nos fijamos en los movimientos de apoyo, vemos que no se utilizan en más de la mitad de las ocasiones (51,59%). De usarse, se prefiere el movimiento de apoyo postpuesto (26,52%) al antepuesto (10,73%). El mitigador preferido es la fundamentación (22,99%) y el coaccionador, un comentario recriminatorio relacionado con el contexto (6,04%).

Al observar el tono, se ha prescindido de analizarlo individualmente en cada petición, reservando el comentario para aquellos casos en que resultara relevante. De forma general, en el conjunto de las peticiones se ha encontrado mayoritariamente un uso del tono neutro (89,88%), sin registrarse apenas el tono irónico (0,37%).

3.1.21.2 Patrones generales

Se ha optado por analizar los resultados totales escogiendo entre las distintas variables, en concreto aquellas que nos resultaban más significativas.⁵⁶

De este modo, hemos tomado como base el núcleo del acto de habla, a partir del cual hemos establecido las distintas combinaciones, al ser el punto central de las peticiones. Los tipos de estrategia del núcleo de la petición a los que se alude han sido los más recurrentes: pregunta preparatoria; modo imperativo, elipsis e infinitivo; y petición derivada de la expresión. De esta forma, se llevan a cabo cuatro tipos de comparaciones, como veremos a continuación.

3.1.21.2.1 *Tipo de estrategia y orientación*

	Perspectiva orientada hacia el hablante (B2a)	Perspectiva orientada hacia el oyente (B2b)	Perspectiva inclusiva (B2c)	Perspectiva impersonal (B2d)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	0,06%	17,56%	0,06%	1,58%
Petición derivada de la expresión (B1d)	0,12%	17,99%	0%	0,97%
Pregunta preparatoria (B1g)	2,50%	40,67%	0,12%	0,42%

Tabla 9. Núcleo del acto de habla: tipo de estrategia y perspectiva (*DCT*).⁵⁷

⁵⁶ El total de respuestas proporcionadas es de 1640, cifra que equivale al 100% en nuestros porcentajes.

En este caso se confirma el uso mayoritario de la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (40,67%), seguida de la petición derivada de la expresión orientada hacia el oyente (17,98%) y del modo imperativo y sus variantes (17,56%).

3.1.21.2.2 Tipo de estrategia y alertadores

	Saludo (A1)	Llamadas de atención (A2)	Expresión de cariño (A3)	Total
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	0,06%	0,85%	6,03%	6,82%
Petición derivada de la expresión (B1d)	0,54%	2,43%	4,08%	6,28%
Pregunta preparatoria (B1g)	3,11%	8,53%	5,79%	16,16%

Tabla 10. Tipo de estrategia y alertadores del acto de habla (DCT).⁵⁸

Observamos que se da una presencia mayor de alertadores en las preguntas preparatorias (16,16%), seguidos del modo imperativo y sus variantes (6,82%) y de la petición derivada de la expresión (6,28%). Además, para cada uno de los tipos de estrategia se han encontrado, como respuestas mayoritarias: llamada de atención que precede a la pregunta preparatoria (8,53%), expresión de cariño junto al modo imperativo, la elipsis o el infinitivo (6,03%) y expresión de cariño que introduce la petición derivada de la expresión (4,08%).

3.1.21.2.3 Tipo de estrategia y mitigadores

	Modificador interno mitigador (C1a y C1b)	Movimiento de apoyo mitigador (D2a)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	9,87%	3,53%
Petición derivada de la expresión (B1d)	14,88%	8,29%
Pregunta preparatoria (B1g)	40,67%	16,16%

Tabla 11. Tipo de estrategia y mitigadores (DCT).

⁵⁷ En las tablas, tras citar el aspecto lingüístico se incluye entre paréntesis el código correspondiente, siguiendo la clasificación utilizada (v. 2.2.2.4 y Anexo 2).

⁵⁸ Aquí es preciso tener en cuenta que, en caso de que se hayan utilizado varias llamadas de atención, se tendrán en cuenta en cada uno de sus apartados, con el fin de tenerlas en cuenta individualmente.

Vemos aquí que entre los mitigadores se utilizan antes los modificadores internos que los movimientos de apoyo. Así, estos modificadores internos se combinan en primer lugar con las preguntas preparatorias (40,67%), después con la petición derivada de la expresión (14,88%) y finalmente con el imperativo y sus variantes (9,87%). Por su parte, los movimientos de apoyo acompañan a las preguntas preparatorias (16,16%), la petición derivada de la expresión (8,29%) y el modo imperativo y sus variantes (3,53%).

3.1.21.2.4 Tipo de estrategia y coaccionadores

	Modificador interno coaccionador (C2)	Movimiento de apoyo coaccionador (D2b)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	7,07%	3,41%
Petición derivada de la expresión (B1d)	2,25%	1,95%
Pregunta preparatoria (B1g)	2,43%	2,62%

Tabla 12. Tipo de estrategia y coaccionadores (DCT).

Al igual que hemos visto con los mitigadores, en general los coaccionadores se utilizan con mayor frecuencia cuando se trata de modificadores internos que cuando son movimientos de apoyo. Así, el imperativo y sus variantes se combinan en mayor medida con el modificador interno coaccionador (7,07% con el modificador interno frente a 3,41% con el movimiento de apoyo), al igual que la petición derivada de la expresión (2,25% con el modificador interno frente a 1,95% con el movimiento de apoyo). Sin embargo, la pregunta preparatoria se combina antes con los movimientos de apoyo coaccionadores (2,62% con el movimiento de apoyo frente a 2,43% con el modificador interno). De todas formas, la presencia de los coaccionadores es baja, en relación con el total de respuestas y en comparación también al uso de los mitigadores, significativamente mayor.

3.1.22 Conclusiones del análisis individual de las peticiones (*DCT*)

En este apartado hemos tratado, por un lado, el análisis individual de las peticiones; gracias a este confirmamos que la realización de las peticiones depende en gran medida de la situación planteada, en la cual entran en juego la distancia interpersonal y el poder entre los interlocutores, el grado de imposición del acto de habla y el grado de formalidad o informalidad de la situación. Sin embargo, también es fundamental la percepción de los interlocutores sobre los roles que desempeñan, así como acerca de los derechos y obligaciones tanto propios como del interlocutor, dado que todos ellos condicionan la forma de llevar a cabo la petición.

Por otro lado, el acercamiento al resultado total de las peticiones nos indica que el núcleo de la petición en los cuestionarios *DCT* se realiza mayoritariamente mediante una estrategia indirecta convencional como es la pregunta preparatoria, seguido de estrategias directas (el modo imperativo o los enunciados nominales elípticos, por un lado, y la petición derivada de la expresión, por otro). Así mismo, se ha observado que predomina la perspectiva orientada hacia el oyente, del mismo modo que las llamadas de atención suelen preceder a las estrategias indirectas convencionales, mientras que los términos de cariño acompañan a las estrategias directas. Además, en general se utilizan antes los mitigadores que los coaccionadores, los cuales tienden a acompañar al imperativo.

3.2 Comparación de las peticiones en contextos similares

En este apartado analizamos varias peticiones previamente abordadas individualmente, para observarlas aquí como elemento de un conjunto. Las agrupamos así en función del contexto en el que se dan: entre amigos, en clase, en la cafetería del instituto, en el instituto (en concreto la sala de profesores, la secretaría y la conserjería), en casa y en la calle. Se trata, en definitiva, de resaltar aquellos aspectos lingüísticos significativos de dichas peticiones respecto al grupo en el que se incluyen y al análisis global de las peticiones del *DCT*.

3.2.1 Comunicación entre amigos

Estas cuatro peticiones (peticiones 1, 3, 4 y 5)⁵⁹ se realizan en un contexto informal de amistad. Sin embargo, en ellas hallamos dos tendencias claramente diferenciadas: por un lado, encontramos las peticiones que se dan entre amigos directos (peticiones 1 y 4) y, por otro, aquellas que se producen entre amigos de amigos (peticiones 3 y 5).

Como ya hemos visto en el análisis individual de las peticiones, entre amigos directos se tiende a realizar la petición mediante una petición derivada de la expresión, lo cual es posible gracias a la confianza existente. Por el contrario, entre amigos de amigos las peticiones cobran la forma de preguntas preparatorias, dado que la baja familiaridad se combina con la mayor imposición que adquiere la petición. Se confirma entonces que la realización de las peticiones viene condicionada por la distancia interpersonal entre los interlocutores, relacionada con las nociones de autonomía y afiliación, de Diana Bravo: gracias a la afiliación un individuo siente pertenencia a un grupo, mientras que la autonomía le permite destacar su independencia (2004: 30-1). En nuestro caso, los informantes muestran afiliación con sus amigos directos, mientras que con los amigos de sus amigos sobresale la autonomía, como resultado de la mayor distancia interpersonal.

Por otra parte, se observa que las peticiones que se dan entre amigos directos suelen venir acompañadas de una fundamentación, mediante la que se justifica la petición realizada. Respecto a las peticiones dirigidas a amigos de amigos, pueden incluir una promesa de recompensa, gracias a la que se busca mitigar el peso de la imposición, especialmente en el caso en que lo que se pide es dinero (petición 3). Además, es importante mencionar que, mientras que en la petición 3 la pregunta

⁵⁹ Petición 1: «Hoy se te ha olvidado el móvil en casa, pero necesitas llamar a tu familia para explicar que tienes que quedarte en el instituto a hacer un trabajo. Se lo pides a un amigo. Escribe lo que le dices.» (H=O, -DS, GIA bajo, situación informal).

Petición 3: «El viernes por la tarde quedas con una amiga para ir al cine. Viene con una amiga suya, a la que apenas conoces. Cuando llegáis a la taquilla, te das cuenta de que te faltan cuatro euros para pagar la entrada. A tu amiga no le sobra dinero, de modo que tienes que dirigirte a su amiga. ¿Cómo le pides dinero?» (H=O, +DS, GIA alto, situación informal).

Petición 4: «Un amigo tuyo tiene la Xbox y quieres que te la deje este fin de semana, para jugar con un primo tuyo. Sin embargo, sabes que él la utiliza mucho los fines de semana. Pídesela.» (H=O, -DS, GIA alto, situación informal).

Petición 5: «Un amigo de un amigo va a hacer una fiesta a la que a ti te apetece mucho ir, pues van muchos compañeros y amigos tuyos del instituto. Sin embargo, no te ha invitado. ¿Cómo le pides que te invite?» (H=O, +DS, GIA alto, situación informal).

preparatoria aparece orientada hacia el oyente, la 5 se orienta hacia el hablante, concibiéndose como una petición de permiso en la que el hablante pregunta al oyente si puede acudir a la fiesta que va a celebrar. De este modo, se puede afirmar que el carácter de cada petición condiciona también la realización y percepción de la misma.

3.2.2 Comunicación en clase

En este epígrafe relacionamos las cuatro peticiones del contexto del aula (peticiones 2, 7, 14 y 17).⁶⁰

En las peticiones 2 y 7 predominan el imperativo, la interjección, la estructura *que* más subjuntivo y el presente con valor de imperativo. Emilio Lorenzo analiza la forma *que* más subjuntivo al tratar el ruego y el mandato: «A la primera invitación o mandato *cállate* corresponde otra más enfática: *que te calles*» (1962: 99). Así, para este autor *que* más subjuntivo posee una fuerza ilocutiva mayor que el imperativo, lo que podemos tener en cuenta como matiz que se da en el seno de esta estrategia. Por otra parte, nuestros informantes utilizan estas estrategias combinadas con *ya* o *de una vez*, coaccionadores que esconden una recriminación que se visibiliza al considerar que el oyente ha incumplido la obligación de permanecer callado.

Por otro lado, en las peticiones 14 y 17 se utilizan significativamente preguntas preparatorias, esto es, estrategias indirectas convencionales, combinadas con mitigadores. Dicho uso puede explicarse por la relación asimétrica existente entre el hablante (el alumno) y el oyente (el profesor), en la que el profesor ejerce un poder que Van Dijk califica de persuasivo: «[...] su poder precisamente consiste en el hecho de que los otros tenderán a obedecer para evitar las consecuencias negativas» (2000: 42). No obstante, dicho poder es compatible con la solicitud por parte de un alumno de la

⁶⁰ Petición 2: «En clase, te toca leer y un compañero tuyo está hablando en clase. El profesor le llama la atención, pero este no hace caso. Escribe cómo le dices que se calle.» (H=O, -DS, GIA alto, situación formal).

Petición 7: «En clase, el profesor te manda callar porque no dejas de hablar. Escribe lo que te dice.» (H>O, -DS, GIA alto, situación formal).

Petición 14: «En clase no entiendes algo y necesitas que el profesor repita lo que acaba de explicar. ¿Cómo se lo pides?» (H<O, -DS, GIA bajo, situación formal).

Petición 17: «El profesor te ha devuelto los exámenes corregidos, pero tú no estás de acuerdo con el resultado. ¿Cómo pides al profesor que revise tu nota?» (H<O, -DS, GIA alto, situación formal).

repetición de una explicación o la revisión de un examen, ya que ambas tareas son concebidas como obligaciones del profesor.

En definitiva, en este contexto la realización de las peticiones está en gran medida condicionada por la concepción que nuestros informantes poseen de los derechos y obligaciones de los distintos interlocutores.

3.2.3 Comunicación en la cafetería del instituto

Analizamos aquí las peticiones 12 y 13, realizadas en la cafetería del instituto.⁶¹

En la petición 12 podemos encontrar la interjección *hola* como saludo con función de inicio de interacción. Por el contrario, en la petición 13 apenas se registra, dado que el inicio de la comunicación se retrasa y, en el momento de realizar la petición, el hablante ya lleva un rato esperando a ser atendido.

Por otro lado, si bien en principio en ambas peticiones destaca el uso de las estrategias indirectas (en una proporción ligeramente superior en la petición 12), un análisis detallado muestra que en ambas peticiones las estrategias directas en conjunto suponen un porcentaje elevado de respuestas. De hecho, en ambas peticiones se utilizan las estrategias en el mismo orden (pregunta preparatoria orientada hacia el oyente, petición derivada de la expresión, imperativo y enunciado nominal elíptico), si bien en la petición 13 los porcentajes son menores por la presencia de la declaración del deseo orientada hacia el hablante, mediante la cual se busca centrar la atención en la realización de su petición.

Finalmente, el uso de los modificadores internos difiere en ambas peticiones: mientras que en la petición 12 encontramos diferentes mitigadores, entre los que se incluye *usted*, en la petición 13 el uso de los mitigadores y de los modificadores internos descende. Esto se explica por el derecho adquirido que cree tener el hablante que lleva cinco minutos esperando a ser atendido.

⁶¹ Petición 12: «Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un donuts. ¿Qué dices y cómo actúas?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Petición 13: «Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un bocadillo y después de esperar 5 minutos te atienden. ¿Cómo pedirás lo que quieres?» (H<O, +DS, GIA alto, situación formal).

En resumen, se puede afirmar que la situación de comunicación condiciona la realización de la petición.

3.2.4 Comunicación en el instituto: sala de profesores, secretaría y conserjería

Las peticiones 15, 16 y 18 corresponden a la comunicación que se da en el instituto, en concreto en la sala de profesores, la secretaría y la conserjería respectivamente.⁶²

En las tres peticiones se utiliza la interjección *hola* como saludo que sirve para marcar la irrupción de la interacción (entre el 12% y el 14% aproximadamente en cada petición). Tras esto encontramos en las tres situaciones la llamada de atención *perdón* y sus variantes (en torno al 7% y el 10% aproximadamente en cada petición). Se confirma así la existencia de similitudes en el uso de los alertadores del acto de habla para estas peticiones. Lo mismo sucede con el núcleo de la petición, dado que en todos los casos se utiliza mayoritariamente una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente. Esta uniformidad puede llevar a cuestionarnos si se debe a la utilización del *DCT*.

Por otra parte, entre los mitigadores destaca el uso de la fundamentación en las tres peticiones, si bien predomina en la petición 15. Esto puede explicarse porque el informante adquiere el rol de alumno y debe entonces dirigirse al profesor, en principio figura de autoridad. Además, se trata de profesores desconocidos que se encuentran en la sala de profesores, espacio colectivo propio del profesorado ajeno al alumnado, como ya señalamos en el análisis individual de las peticiones. También allí mencionamos el carácter excepcional e inesperado de esta petición realizada en la sala de profesores como factor que explica la particularidad de la petición 15.

⁶² Petición 15: «En el instituto no te encuentras bien y vas a la sala de profesores para que llamen a tu casa. ¿Cómo actúas y cómo lo pides?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Petición 16: «Necesitas un certificado de la secretaría, de modo que acudes a pedirlo, ¿qué dirás y cómo actuarás?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Petición 18: «El profesor te envía a conserjería a por folios, ¿cómo actúas y cómo los pides?» (H<O, +DS, GIA bajo, situación formal).

3.2.5 Comunicación en casa: con los padres y los hermanos

Aquí analizamos conjuntamente las peticiones 6, 8 y 19, por ser aquellas que se producen en el ámbito familiar, en la comunicación establecida con padres y hermanos.⁶³

Frente a lo que sucede en las peticiones 6 y 8, en las que se tiende inicialmente a prescindir de los alertadores del acto de habla, en la petición 19 se utiliza mayoritariamente una expresión de cariño, en particular *mamá* y en ocasiones su variante *mami*; esta última se usa, como ya vimos en el análisis individual, con carácter estratégico.

El núcleo del acto de habla se realiza en gran medida en la petición 6 mediante un imperativo, consecuencia de la baja distancia interpersonal y la relación de poder igualitaria que se da entre hermanos. En la petición 8, sin embargo, predomina la petición derivada de la expresión bajo la forma de declaración de obligatoriedad orientada hacia el oyente, lo que indica que el hecho de ayudar constituye una obligación para el informante. Por último, en la petición 19 la opción mayoritaria es el imperativo, lo cual llama la atención al tratarse de una relación entre madre e hijo; así, dicha relación se concibe como una relación de cercanía, como señalamos previamente.

En cuanto a los modificadores internos, en las peticiones 6 y 19 se utilizan mitigadores, como la minimización de la cantidad, la interrogación o *por favor*. Sin embargo, no sucede lo mismo en la petición 8, en la que predominan los coaccionadores con intensificador. Esto se puede relacionar con lo visto para el núcleo del acto de habla, en el que destacaba en la petición 8 la declaración de obligatoriedad orientada hacia el oyente: dado que es una obligación para el hijo realizar lo que la madre está pidiendo, se justifica que él acepte que esta recurra a coaccionadores.

Otros coaccionadores utilizados en la petición 8 son los comentarios recriminatorios. Llama la atención, además, su presencia en la petición 19, donde el hijo pide a su madre cambiar de programa de televisión; de nuevo, resulta llamativo el

⁶³ Petición 6: «En casa hoy no tienes hojas para llevar a clase y le pides algunas a tu hermana o hermano. Escribe lo que le dices.» (H=O, -DS, GIA bajo, situación informal).

Petición 8: «En casa, tu madre te explica que últimamente ayudas poco en las tareas del hogar y que deberías echar una mano. ¿Cómo te lo dice?» (H>O, -DS, GIA alto, situación informal).

Petición 19: «En casa quieres que tu madre te deje ver un programa de la televisión, pero ella está viendo el telediario. Pídele lo que quieres.» (H<O, -DS, GIA alto, situación informal).

elevado grado de cercanía, próximo a la imposición, con el que en algunas ocasiones el hijo trata a su madre.

Nuestros resultados a propósito de la relación entre los adolescentes y sus padres coinciden con los hallados mediante cuestionarios por Moreno Benítez (2011), cuyo punto de vista sobre la relación entre hermanos tratamos al analizar individualmente la petición 6. Respecto a la relación entre los adolescentes y sus padres, Moreno Benítez confirma el uso del tuteo, los enunciados exhortativos e incluso los calificativos insultantes. Así mismo, entre los marcadores discursivos que califica como descortesos señala el uso de ciertos vocativos y palabras malsonantes. Por el contrario, confirma que los adolescentes recurren a la cortesía específicamente al pedir dinero, momento en el que utilizan *por favor* y sus variantes coloquiales *porfi* y *porfa*, así como los apelativos afectivos *papi* y *mami*, entre otros. Finalmente, la ironía también es utilizada por estos informantes adolescentes, especialmente entre aquellos de mayor edad. La conclusión a la que llega Moreno Benítez es que las estrategias discursivas corteses o descortesas no dependen tanto del rol, como de las situaciones comunicativas. Tal y como hemos visto en nuestra investigación, para los informantes la situación planteada resulta fundamental a la hora de optar por la realización de una petición en el marco de la relación entre padres e hijos, de tal forma que recurrirán a recursos estratégicos si es preciso, como por ejemplo el término *mami*.

3.2.6 Comunicación en la calle

Abordamos ahora el análisis conjunto de las peticiones 10 y 11, las cuales representan la comunicación que se da en el contexto de la calle.⁶⁴

Entre los alertadores del acto de habla, al comparar estas dos peticiones se observa el caso inverso: mientras en la petición 10 lo más utilizado es el uso de una llamada de atención, seguido de la ausencia de alertador, en la petición 11 tenemos primero la ausencia de alertador y, a continuación, el uso de una llamada de atención. La razón de estos usos se encuentra en la irrupción que supone la petición 11.

⁶⁴ Petición 10: «En la calle, a dos manzanas de la Plaza Mayor, un señor mayor te pregunta dónde queda una calle. Escribe lo que dice.» (H>O, +DS, GIA bajo, situación formal).

Petición 11: «Cuando llegas a casa, te das cuenta de que has olvidado tu llave del portal. Sin embargo, ves que en la puerta del portal hay un vecino (adulto), quien podría abrirte la puerta. Escribe lo que le dices.» (H<O, +DS, GIA alto, situación formal).

En este mismo sentido, el carácter habitual de la petición 10 convierte en innecesarios los movimientos de apoyo. Por el contrario, en la petición 11 destacan las fundamentaciones, las cuales acompañan a esta peculiar petición para que sea mejor recibida por el oyente.

3.2.7 Conclusiones de la comparación en contextos similares

Hemos visto en este apartado que los diferentes tipos de situación condicionan la realización de la petición, de forma que, como sugeríamos, difiere la manera de comunicarse entre amigos de la manera de comunicar en la clase, entre otros ejemplos. Por otra parte, en una misma situación un interlocutor podrá adaptar su forma de realizar una petición en función de aquello que desee conseguir, recurriendo a recursos estratégicos; así hemos visto cuando un informante recurre al vocativo *mami* para pedir a su madre que cambie el canal de televisión. Del mismo modo, la petición variará en función del carácter habitual de la petición: un informante cuidará más la realización de la petición si ha de solicitar a un vecino que le abra la puerta del portal cuya llave ha olvidado, que si pide indicaciones para llegar a un lugar determinado.

Además, dentro de una misma situación la realización de la petición también cambia en función de la distancia interpersonal y del poder existente entre los interlocutores, así como de los derechos y obligaciones de estos o el grado de imposición de la petición.

De este modo, cuando la distancia interpersonal es baja se da una tendencia a utilizar estrategias directas, como sucede entre hermanos o amigos. Sin embargo, si aumenta la distancia interpersonal suele prescindirse de las estrategias directas, como ocurre en la comunicación entre amigos de amigos.

Así mismo, si el hablante tiene menos poder que el oyente tenderá a utilizar estrategias indirectas convencionales, como el alumno que se dirige al profesor; mientras, el profesor que pide algo al alumno recurre a estrategias directas.

Por otra parte, los derechos y obligaciones determinan la realización de la petición; por ejemplo, un alumno puede pedir a un profesor que vuelva a explicar un

concepto o a revisar un examen mal corregido por considerar que estas tareas se encuentran entre sus obligaciones.

Finalmente, es necesario considerar el carácter de la petición y el grado de imposición del acto de habla. En este sentido, las preguntas preparatorias orientadas hacia el hablante se conciben como peticiones de permiso y se utilizan en aquellas situaciones en las que el hablante desea que el oyente le autorice a realizar aquello indicado en la locución.

3.3 Triangulación entre los ítems sociológicos, pragmáticos y lingüísticos (DCT)

En este apartado compararemos los datos sociológicos, pragmáticos y lingüísticos de las peticiones obtenidas mediante el cuestionario *DCT*.

De este modo, en primer lugar realizaremos la triangulación entre los aspectos lingüísticos y pragmáticos. Consiste en tomar la tabla clasificatoria de referencia e ir comparando cada uno de los aspectos lingüísticos de la petición con los factores pragmáticos.⁶⁵

En segundo lugar, contrastaremos los aspectos lingüísticos con los factores sociológicos, en concreto el núcleo del acto de habla y el sexo, la edad, el curso, el grupo y el nivel académico de los padres.

3.3.1 Triangulación: aspectos lingüísticos cruzados con factores pragmáticos

En este apartado contrastaremos los factores lingüísticos con los factores pragmáticos del *DCT*. Para ellos seguiremos el orden de la clasificación lingüística y en cada uno de los apartados que la componen activaremos y desactivaremos los filtros correspondientes a los factores pragmáticos; así por ejemplo, si se escoge «distancia

⁶⁵ Como hemos visto previamente, los aspectos lingüísticos detallados son: alertadores del acto de habla, núcleo del acto de habla (tipo de estrategia más perspectiva); modificadores internos (mitigadores sintácticos y léxicos; coaccionadores); movimientos de apoyo (clasificados por su posición o por su función: mitigadores o coaccionadores); tono (neutro o irónico) y tipo de verbo utilizado (v. 2.2.2.4 y Anexo 2).

Respecto a los factores pragmáticos, como hemos recordado anteriormente, se trata del poder entre el hablante (H) y el oyente (O) (hablante con más, menos o el mismo poder que el oyente), la distancia social o interpersonal (DS) (alta o baja), el grado de imposición del acto de habla (GIA) (alto o bajo) y la situación (formal o informal) (v. 2.2.2.2).

social alta», se seleccionan aquellas peticiones en las que se incluye este factor pragmático. Tendremos en cuenta las respuestas proporcionadas por los informantes bajo la forma de porcentaje. Con todo ello se busca encontrar aquellos factores pragmáticos que mayor peso tienen a la hora de llevarse a cabo la realización lingüística.

3.3.1.1 Factores pragmáticos y alertadores del acto de habla (DCT)

Debemos recordar que los alertadores del acto de habla pueden estar constituidos por varios subapartados: saludos, llamadas de atención, expresiones de cariño o una combinación de los anteriores. En este caso analizaremos los tres primeros e integraremos los componentes de la combinación en el apartado correspondiente, dado que el número de combinaciones es reducido.

En primer lugar observaremos los saludos. Si se tienen en cuenta todas las peticiones, estos se utilizan por parte de un 4,27% de los informantes. Sin embargo, si aplicamos los distintos filtros de factores pragmáticos encontramos los siguientes resultados:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Saludo (A1)	4,27%	7,43%	0,41%	2%	7,05%	7,44%	1,42%	0,61%	5,91%	1,22%

Tabla 13. Contraste entre el saludo y los factores pragmáticos (DCT).

De este modo, cuando la distancia interpersonal es elevada se da un porcentaje mayor de saludos (7,43%), mientras que cuando es baja, apenas los encontramos (0,41%). El fenómeno contrario sucede con el grado de imposición del acto de habla: si este es elevado, apenas se da el saludo (2%), mientras que si es bajo, lo encontramos en mayor medida (7,05%). En cuanto al poder entre el hablante y el oyente, cuando el hablante tiene menos poder que el oyente el saludo aparece en más ocasiones (7,44%) que cuando ambos tienen el mismo poder (1,42%) o cuando el hablante tiene más poder que el oyente (0,61%). Finalmente, si la situación es formal encontramos más veces el saludo (5,91%) que si es informal (1,22%). En definitiva, podemos decir que el uso del saludo varía en gran parte en función del factor pragmático, dándose en mayor medida cuando el grado de imposición del acto de habla es elevado o cuando el hablante tiene menos poder que el oyente; en este caso tendría una función de apertura previa a la

petición, a modo de presentación, para que esta sea aceptada o al menos captada positivamente. Por el contrario, el saludo escasea cuando la distancia interpersonal es baja o cuando el hablante tiene más poder que el oyente; en estas ocasiones, el hablante no lo considera necesario, en un caso porque se da confianza y en otro porque el hablante se encuentra por encima del oyente.

A continuación nos fijamos en las llamadas de atención. Si contemplamos la totalidad de las peticiones, un 12,99% de los informantes se sirve de una llamada de atención, mientras que únicamente un 0,49% de los informantes recurre a varias llamadas de atención, lo que supone una cantidad muy reducida.

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Una llamada de atención (A2a)	12,99%	19,18%	5,42%	13,08%	12,87%	13,29%	11,79%	14,02%	14,45%	10,28%
Varias llamada de atención (A2b)	0,49%	0,78%	0,14%	0,89%	3,93%	0,73%	0,20%	0,30%	0,66%	0,17%

Tabla 14. Contraste entre las llamadas de atención y los factores pragmáticos (*DCT*).

En este caso, las llamadas de atención no presentan grandes variaciones cuando activamos los filtros de los factores pragmáticos, manteniéndose cerca del resultado de todas las peticiones en casi todos los casos. Las excepciones se relacionan con el factor de la distancia interpersonal: cuando esta es alta el porcentaje de casos en los que se da una llamada de atención aumenta (19,18%), y viceversa, esto es, si la distancia interpersonal es baja el porcentaje de uso de una llamada de atención desciende notablemente (5,42%); de este modo, cuando no existe confianza se da pie al uso de una llamada de atención, apelando al interlocutor de diversas maneras; por el contrario, si se da confianza entre los interlocutores apenas es necesario recurrir al uso de llamadas de atención.

En tercer lugar tratamos el uso de los vocativos. Para ello nos fijamos en la utilización del vocativo en general:⁶⁶

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Vocativo (A3) (Todas las opciones)	18%	6,66%	31,84%	18,29%	17,61%	12,56%	19,72%	28,96%	12,57%	28,05%

Tabla 15. Contraste entre los vocativos y los factores pragmáticos (*DCT*).

Observamos aquí que el grado de imposición del acto de habla no condiciona el uso del vocativo, frente al resto de factores pragmáticos. Así, cuando se da una elevada distancia interpersonal se tiende a prescindir del vocativo (6,66%), y a la inversa: si la distancia interpersonal es baja, se utilizan en mayor medida los vocativos (31,84%). Del mismo modo, los vocativos se utilizan en menor medida cuando el hablante tiene menos poder que el oyente (12,56%), que cuando tiene más poder (28,96%). Finalmente, en las situaciones formales se tiende a prescindir del vocativo (12,57%), frente a su uso en las situaciones informales (28,05%). Así, el uso de los vocativos se asocia con baja distancia interpersonal, poder del hablante o situación informal, esto, es, es propio de situaciones de comunicación con bajo grado de tensión para el hablante.

3.3.1.2 Factores pragmáticos y núcleo del acto de habla (*DCT*)

En este caso podemos recordar la estructura del núcleo del acto de habla, compuesto por tipo de estrategia y perspectiva.

En primer lugar, ya hemos visto que existen nueve tipos de estrategia en la tabla elaborada. Nos fijaremos en los cuatro de ellos que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas proporcionadas por nuestros informantes:

⁶⁶ La observación sobre los diferentes tipos de vocativos y la calidad de los distintos alertadores del acto de habla se llevará a cabo en la triangulación de datos final (v. apartado 6.3.3).

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Modo imperativo, elipsis infinitivo (B1a)	19,27%	10,31%	30,22%	21,62%	16,40%	13,41%	26,83%	22,56%	17,54%	22,47%
Petición derivada de la expresión (B1d)	19,09%	19,37%	18,29%	19,18%	18,97%	12,32%	23,58%	29,27%	15,29%	26,13%
Pregunta preparatoria (B1g)	43,72%	51,11%	34,69%	38,69%	49,86%	57,32%	33,94%	24,39%	50,28%	31,53%
Indicio fuerte (B1h)	5%	4,77%	5,28%	6,54%	3,12%	6,34%	2,85%	4,88%	5,53%	4,01%

Tabla 16. Contraste entre los tipos de estrategia y los factores pragmáticos (DCT).

Se observa que el uso del modo imperativo y sus variantes aumenta a menor distancia interpersonal (30,22%) o mismo poder entre los interlocutores (26,83%); sin embargo, disminuye cuando la distancia interpersonal es elevada, como ocurre por ejemplo en las peticiones realizadas en la secretaría del instituto (10,31%). La petición derivada de la expresión se da en mayor medida cuando el hablante tiene más poder que el oyente (29,27%) o si la situación es informal (26,13%); la encontraremos en menos ocasiones cuando el hablante tiene menos poder que el oyente (12,32%). En cuanto a la pregunta preparatoria, su uso general es siempre elevado y se utiliza en mayor medida que el resto de estrategias; además, tiende a aumentar cuando el hablante tiene menos poder que el oyente (57,32%), la distancia interpersonal es elevada (51,11%) o la situación es formal (50,28%); por el contrario, se reduce su presencia cuando la distancia interpersonal es baja (34,69%), el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente (33,94% y 24,39% respectivamente) o la situación es informal (31,53%). Finalmente, encontramos los indicios fuertes, cercanos para todos los factores pragmáticos al resultado total (5%). Así, podemos establecer una diferencia entre el uso del imperativo y sus variantes, junto a la petición derivada de la expresión, por un lado, y la pregunta preparatoria, por otro lado; el primer grupo se relaciona con distancia interpersonal baja, mayor o igual poder del hablante respecto al oyente o situación informal, mientras que la pregunta preparatoria se vincula con distancia interpersonal elevada, hablante con menos poder que el oyente y situación formal.

Por otra parte, el núcleo del acto de habla incluye la perspectiva:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Perspectiva orientada hacia el hablante (B2a)	5,62%	7,10%	3,93%	7,32%	3,66%	7,44%	5,69%	1,22%	4,69%	7,49%
Perspectiva orientada hacia el oyente (B2b)	79,21%	75,28%	84,01%	76,94%	81,98%	78,78%	81,30%	77,13%	80,21%	77,35%
Perspectiva inclusiva (B2c)	0,24%	0%	0,54%	0,33%	0,14%	0,37%	1,22%	0,30%	0%	0,70%
Perspectiva impersonal (B2d)	5%	7,21%	2,30%	4,43%	5,96%	6,22%	9,55%	7,62%	6,85%	1,57%

Tabla 17. Contraste entre la perspectiva y los factores pragmáticos (*DCT*).

En todos los casos vemos que los resultados se aproximan al porcentaje en el que se tienen en cuenta todas las peticiones. Así, se trata de un aspecto lingüístico estable, sobre el que no influyen los factores pragmáticos. En primer lugar aparecerá con un gran porcentaje la perspectiva orientada hacia el oyente, seguida bien por la perspectiva impersonal, bien por la orientada hacia el hablante. Además, como ya se ha mencionado previamente, las preguntas preparatorias orientadas hacia el hablante se conciben como peticiones de permiso; aquí vemos que se dan principalmente cuando la distancia interpersonal es elevada, el grado de imposición de la petición es alto, el hablante tiene menos poder que el oyente y la situación es informal.

3.3.1.3 Factores pragmáticos y modificadores internos (*DCT*)

Los modificadores internos se dividen en tres grandes apartados: mitigadores sintácticos, mitigadores léxicos y coaccionadores.

En primer lugar tratamos el conjunto de los mitigadores sintácticos:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Modificador interno mitigador sintáctico (C1a) (Todas las opciones)	51,52%	58,43%	43,09%	46,12%	58,13%	58,41%	48,37%	39,02%	54,10%	46,69%

Tabla 18. Contraste entre los mitigadores sintácticos y los factores pragmáticos (*DCT*).

Observamos que los mitigadores sintácticos se utilizan en mayor medida cuando la distancia interpersonal es elevada o cuando el hablante tiene menos poder que el oyente, momentos en los que el hablante necesita atenuar su petición. Sin embargo, también se dan cuando el grado de imposición del acto es bajo, lo cual indica que su uso puede estar convencionalizado.

En segundo lugar nos ocupamos de los mitigadores léxicos:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Modificador interno mitigador léxico (C1b) (Todas las opciones)	45,30%	50,44%	33,06%	40,24%	51,49%	50,98%	48,17%	26,83%	45,68%	44,60%

Tabla 19. Contraste entre los mitigadores léxicos y los factores pragmáticos (DCT).

Vemos aquí que hay dos casos en los que su uso decae significativamente. Por un lado, cuando la distancia interpersonal es baja y la confianza permite que el hablante no atenúe su petición (33,06%). Por otro lado, cuando el hablante tiene más poder que el oyente y, por su posición, no se ve en la necesidad de mitigar su petición (26,83%).

Finalmente, los modificadores internos pueden ser coaccionadores:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Modificador interno coaccionador (C2) (Todas las opciones)	13,78%	6,21%	23,04%	19,07%	7,32%	8,05%	12,60%	29,88%	14,35%	12,72%

Tabla 20. Contraste entre los coaccionadores y los factores pragmáticos (DCT).

A juzgar por la tabla, vemos que la distancia interpersonal es un factor condicionante: cuando es alta, apenas se utilizan los coaccionadores (6,21%) y cuando es baja, se dan en mayor medida (23,04%). Además, cuando el hablante tiene menos poder que el oyente los coaccionadores apenas se utilizan (8,05%), pero se recurre a ellos si el hablante tiene más poder (29,88%). De este modo, el uso de los coaccionadores se vincula con situaciones en las que el hablante se siente con la suficiente seguridad como para utilizarlos. Por otra parte, si el grado de imposición del

acto de habla es elevado, se usan los coaccionadores (19,07%) y si no lo es, se prescinde de ellos (7,32%); en principio esto resulta llamativo, si bien se comprende al pensar que el grado de imposición elevado aparece combinado con otros factores pragmáticos que pueden condicionarlo, en particular la distancia interpersonal baja o el mayor poder del hablante respecto al oyente.⁶⁷

3.3.1.4 Factores pragmáticos y movimientos de apoyo (*DCT*)

Los movimientos de apoyo se clasifican teniendo en cuenta su posición y su función.

Según su posición, pueden ir antepuestos al núcleo de la petición, postpuestos o ambos, en cuyo caso se debe a que aparecen segmentados, o bien a que se trata de varios movimientos de apoyo:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Movimiento de apoyo postpuesto (D1a)	26,52%	22,62%	31,30%	28,16%	24,53%	16,95%	45,33%	22,26%	19,70%	39,20%
Movimiento de apoyo antepuesto (D1b)	10,73%	9,76%	11,92%	12,08%	9,08%	12,68%	6,50%	12,20%	10,69%	10,80%
Movimiento de apoyo combinado (D1c)	1,52%	1,88%	1,08%	2,66%	0,14%	0,24%	4,07%	0,91%	0,38%	3,66%

Tabla 21. Contraste: movimientos de apoyo (por su posición)-factores pragmáticos (*DCT*).

Se observa que los movimientos de apoyo se encuentran mayoritariamente postpuestos, posición que apenas varía en función de la distancia interpersonal o el grado de imposición del acto de habla, frente al poder entre el hablante y el oyente, factor que influye en mayor medida: cuando ambos interlocutores se encuentran en igualdad, encontramos más movimientos de apoyo postpuestos (45,33%); como también

⁶⁷ De hecho, de las 11 peticiones en las que el grado de imposición del acto de habla es elevado (n.º 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19 y 20), en 9 de ellas este factor pragmático aparece combinado con distancia social baja (n.º 2, 4, 7, 17 y 19) o/y con el factor de poder en el que el hablante posee más poder que el oyente (n.º 7, 9, 11, 13 y 20).

cuando la situación es informal (39,20%). Por otro lado, el porcentaje de movimientos de apoyo antepuestos es menor y apenas varía, situándose en torno a un 10,73%. Tampoco encontramos movimientos de apoyo combinados. En conclusión, predominan los movimientos de apoyo postpuestos, especialmente cuando ambos interlocutores tienen el mismo poder o si la situación es informal; en realidad, se puede pensar que se trata de un sesgo generado por el método *DCT*, cuyo planteamiento propicia que en primer lugar aparezca la petición solicitada y, tras ello, los movimientos de apoyo.

Por otra parte, los movimientos de apoyo pueden clasificarse, según su función, en mitigadores o coaccionadores. Veamos en primer lugar los mitigadores:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Movimiento de apoyo mitigador (D2a) (Todas las opciones)	30%	28,60%	31,71%	31,15%	28,59%	23,90%	49,39%	16,16%	22,05%	44,77%

Tabla 22. Contraste: movimientos de apoyo mitigadores y factores pragmáticos (*DCT*).

Al igual que ocurría con respecto a la posición, al utilizar los mitigadores la distancia interpersonal y el grado de imposición del acto de habla no son factores condicionantes. Por el contrario, cobra peso el poder entre los interlocutores, pues cuando más se recurre a los mitigadores es cuando existe igualdad entre hablante y oyente (49,39%). Por otra parte, si la situación es informal también aumenta su uso (44,77%). Esto podría explicarse por el deseo de mantener las buenas relaciones interpersonales, como señalaban Placencia y Mancera Rueda (2011) a propósito del uso de modificadores internos en transacciones comerciales con clientes habituales.

Para terminar, los movimientos de apoyo pueden ser coaccionadores:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Movimiento de apoyo coaccionador (D2b) (Todas las opciones)	9,15%	5,88%	13,14%	12,31%	5,28%	6,34%	6,71%	19,82%	9,10%	9,23%

Tabla 23. Contraste: movimientos de apoyo coaccionadores y factores pragmáticos (*DCT*).

Se observa que no se suelen utilizar los movimientos de apoyo coaccionadores, a excepción de aquellas situaciones en las que el hablante tiene más poder que el oyente (19,82%), cuando se siente con la seguridad necesaria como para presionar a su interlocutor.

3.3.1.5 Factores pragmáticos y tono (*DCT*)

El tono puede ser neutro o irónico:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Tono neutro (E1)	89,88%	89,36%	90,51%	88,58%	91,46%	92,56%	87,40%	86,89%	91,84%	86,24%
Tono irónico (E2)	0,37%	0,22%	0,54%	0,67%	0%	0,24%	0,81%	0%	0,09%	0,87%

Tabla 24. Contraste entre el tono y los factores pragmáticos (*DCT*).

En este caso es obvio que se utiliza mayoritariamente el tono neutro en todas las ocasiones, mientras que el tono irónico es prácticamente inexistente.⁶⁸

3.3.1.6 Factores pragmáticos y formas verbales (*DCT*)

La variedad de formas verbales es elevada, dada la presencia de un verbo u otro en función de la semántica de la petición. Por ello, aquí tenemos en cuenta aquellas formas verbales que van más allá de dicho aspecto, es decir, las perífrasis de posibilidad y obligación:

	Total	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
<i>Poder</i> +infinitivo	42,20%	49,56%	33,20%	37,03%	48,51%	56,83%	31,10%	22,26%	48,87%	29,79%
<i>Deber (de)</i> + infinitivo	4,43%	1,22%	4,43%	10,98%	1,22%	0%	0%	14,94%	3,75%	1,57%
<i>Tener que</i> + infinitivo	1,77%	2,03%	1,77%	37,03%	2,03%	0%	0%	9,45%	1,50%	2,61%

Tabla 25. Contraste entre las formas verbales y los factores pragmáticos (*DCT*).

⁶⁸ Cabe recordar que en la petición 2 el núcleo de la petición se realiza por algo más de una cuarta parte de los informantes mediante una pregunta preparatoria; sin embargo, como quedó explicado al analizarla, dicha pregunta se interpreta como una pregunta retórica con sentido irónico (v. 3.1.2).

La forma verbal mayoritaria es *poder* más infinitivo, en todas las peticiones y en función de todos los factores pragmáticos. El caso en que más aparece es cuando el hablante tiene menos poder que el oyente (56,83%), la distancia interpersonal es elevada (49,56%) o el grado de imposición del acto es bajo (48,51%). Cuando menos se da es en situaciones informales (29,79%), cuando el hablante tiene más o igual poder que el oyente (22,26% y 31,10% respectivamente) y cuando la distancia interpersonal es baja (33,20%).

Por otra parte, las perífrasis de obligación *deber (de)* más infinitivo y *tener que* más infinitivo se utilizan en un porcentaje elevado en función de ciertos factores pragmáticos: grado de imposición del acto de habla alto (10,98% y 37,03% respectivamente) o hablante con mayor poder que el oyente (14,94% y 9,45% respectivamente).

3.3.1.7 Conclusiones de la triangulación con factores pragmáticos

Al observar cómo influyen los factores pragmáticos sobre la realización lingüística encontramos que todos ellos, en mayor o menor medida, condicionan los aspectos lingüísticos. Ahora bien, si deseamos precisar podemos tener en cuenta el análisis de cada factor lingüístico y su contraste con los factores lingüísticos analizados previamente, considerando los resultados hallados para todas las peticiones (sin aplicar filtros). A continuación incluimos una tabla a modo de resumen a partir de los análisis estadísticos previos; en ella hemos tenido en cuenta el resultado sin filtrar, para, desde él, indicar si la presencia del factor pragmático concreto lleva a un aumento del aspecto lingüístico (lo cual indicaremos mediante el signo «+»), lo mantiene aproximadamente igual (se señalará utilizando «=») o lo reduce (se matizará mediante el signo «-»), considerando siempre un margen que consista en una variación de +/-5%.

	+DS	-DS	+GIA	-GIA	H<O	H=O	H>O	Formal	Informal
Saludo (A1)	=	=	=	=	=	=	=	=	=
Llamada de atención (A2)	+	-	=	=	=	=	=	=	=
Vocativo (A3)	-	+	=	=	-	=	+	-	+
Modo imperativo, elipsis infinitivo (B1a)	-	+	=	=	-	+	=	=	=
Petición derivada de la expresión (B1d)	=	=	=	=	-	=	+	=	+
Pregunta preparatoria (B1g)	+	-	=	+	+	-	-	+	-
Perspectiva (B2)	=	=	=	=	=	=	=	=	=
Modificador interno mitigador sintáctico (C1a)	+	-	-	+	+	=	-	=	=
Modificador interno mitigador léxico (C1b)	=	-	=	+	+	=	-	=	=
Modificador interno coaccionador (C2)	-	+	+	-	-	=	+	=	=
Movimiento de apoyo-posición (D1)	=	+	=	=	-	+	=	-	+
Movimiento de apoyo mitigador (D2a)	=	=	=	=	-	+	-	-	+
Movimiento de apoyo coaccionador (D2b)	=	=	=	=	=	=	+	=	=
Tono (E)	=	=	=	=	=	=	=	=	=

Tabla 26. Contraste entre los aspectos lingüísticos y los factores pragmáticos (DCT).

En primer lugar encontramos que la distancia interpersonal elevada lleva a un uso de la pregunta preparatoria o de los modificadores internos mitigadores sintácticos, mientras que limita el uso de los vocativos, del modo imperativo y sus variantes, o de los modificadores internos coaccionadores. Por su parte, la baja distancia interpersonal se asocia a un uso mayor de los vocativos y del modo imperativo y sus variantes, mientras que reduce la presencia de los saludos, las llamadas de atención, las preguntas preparatorias o los modificadores internos mitigadores sintácticos y léxicos.

En segundo lugar, si el grado de imposición del acto de habla es elevado, aumentan los modificadores internos coaccionadores, frente a la reducción en el uso de los mitigadores sintácticos; como hemos visto previamente, esto puede justificarse por la interrelación entre los distintos factores pragmáticos, los cuales pueden darse simultáneamente: en este caso el grado de imposición del acto elevado se combina con la baja distancia interpersonal o/y el mayor poder del hablante. Por otro lado, cuando el grado de imposición del acto de habla es bajo se utilizarán más preguntas preparatorias o modificadores internos mitigadores sintácticos y léxicos, pero menos modificadores internos coaccionadores; esto puede explicarse porque las peticiones en las que el grado de imposición del acto de habla es bajo resultan habituales en sus contextos y en ocasiones se realizan prácticamente a modo de fórmula.

En tercer lugar, el poder entre el hablante y el oyente tiene importancia, especialmente cuando la relación es desigual. Cuando el hablante tiene menos poder, se utilizan más a menudo las preguntas preparatorias o los modificadores internos mitigadores léxicos y sintácticos, pero se reduce el uso de los vocativos, el modo imperativo y sus variantes, la petición derivada de la expresión, los coaccionadores o los movimientos de apoyo postpuestos. Sin embargo, si el hablante tiene más poder que el oyente aumenta el uso del vocativo, la petición derivada de la expresión y los coaccionadores, al mismo tiempo que se reduce el uso de la pregunta preparatoria, los modificadores internos mitigadores léxicos y los movimientos de apoyo mitigadores. Por otra parte, si el hablante y el oyente poseen el mismo poder, se usan en mayor medida el modo imperativo y sus variantes, como también los movimientos de apoyo postpuestos, en concreto los mitigadores; por el contrario, se dan en menor proporción las preguntas preparatorias.

En cuarto lugar, la situación formal conlleva un aumento de las preguntas preparatorias y reduce el uso del vocativo o de los movimientos de apoyo, específicamente los mitigadores. Cuando la situación es informal, sin embargo, se produce el fenómeno inverso, pues aumenta el uso de los vocativos y los movimientos de apoyo postpuestos mitigadores, así como de la petición derivada de la expresión; sin embargo, disminuye el uso de la pregunta preparatoria.

En definitiva, necesitamos tener en cuenta cada factor pragmático para saber qué aspecto lingüístico se destaca, se reduce o se mantiene constante.

3.3.2 Triangulación: aspectos lingüísticos cruzados con factores sociológicos (DCT)

En este apartado contrastamos los aspectos lingüísticos con los factores sociológicos, en particular el núcleo del acto de habla y el sexo, la edad, el curso, el grupo y el nivel académico de los padres.

En cuanto a los aspectos lingüísticos debemos recordar que en las peticiones se toma en cuenta el núcleo del acto de habla, en sus dos apartados: tipo de estrategia y perspectiva. Así, se necesita asignar una numeración para poder cuantificar los valores con el fin de obtener después una media. Lo que se tendrá en cuenta tras ello será esta media, de forma que la información primordial será la fuerza con que se realiza la estrategia. La escala creada ha consistido en asignar una puntuación a cada tipo de estrategia; estas se numeran del 1 al 9, de acuerdo con la escala de más a menos directo, siguiendo a Blum-Kulka *et al.* (1989); el número 1 se utiliza para los valores más directos, mientras que el 9 sirve para los más indirectos:

Núcleo del acto de habla: tipo de estrategia	
B.1. Tipo de estrategia	Numeración asignada
B.1.a. Modo	1
B.1.b. Performativo explícito	2
B.1.c. Performativo modalizado	3
B.1.d. Petición derivada de la expresión	4
B.1.e. Declaración del deseo	5
B.1.f. Sugerencia	6
B.1.g. Pregunta preparatoria o preliminar	7
B.1.h. Indicio fuerte	8
B.1.i. Indicio suave	9

Tabla 27. Valores asignados al tipo de estrategia (núcleo del acto de habla).

En cuanto a la perspectiva del núcleo del acto de habla, asignamos una numeración de más a menos directo, donde 1 es muy directo y 4 poco directo. Hemos optado por considerar la perspectiva orientada hacia el oyente como la más directa, ya que el hablante hace referencia explícita a que el agente de la acción solicitada es el oyente (Haverkate, 1994: 162 y ss.). Tras esta incluimos la perspectiva inclusiva, pues en ella el hablante apela al oyente a través de su propia participación en la acción, en una suerte de planteamiento cooperativo en el que se involucrarán hablante y oyente; así, estamos de acuerdo con Brown y Levinson:

Al utilizar una forma inclusiva «nosotros», cuando el hablante realmente quiere decir *tú* o *yo*, apela a supuestos cooperativos y de esta forma compensa el acto amenazante para la imagen. (1978, 1987: 127).

Por otro lado, a la perspectiva orientada hacia el hablante le asignamos el valor 3, puesto que en ella se dejan más opciones al interlocutor y se tiende a interpretar como petición de permiso. Finalmente, la perspectiva impersonal será la más indirecta, al no apelar ni al oyente ni al hablante. A continuación incluimos una tabla a modo de resumen sobre los valores de la perspectiva:

B.2. Perspectiva	Numeración asignada
B.2.a. Orientada al hablante	3
B.2.b. Orientada al oyente	1
B.2.c. Inclusiva	2
B.2.d. Impersonal	4

Tabla 28. Valores asignados a la perspectiva (núcleo del acto de habla).

Así, la media obtenida al cruzar el tipo de estrategia utilizada con la perspectiva utilizada por el hablante es de 4,57 para el tipo de estrategia y 1,16 para la perspectiva. En otras palabras, el hecho de que la media del tipo de estrategia se encuentre en el 4,57 significa que nuestros informantes se encuentran aproximadamente en un valor medio en cuanto al carácter directo o indirecto de la estrategia del núcleo de la petición; podemos decir entonces que nuestros informantes no son ni excesivamente directos ni excesivamente indirectos. Por otra parte, la perspectiva indica que la media es de 1,16; esta se establece sobre 4 puntos, de forma que confirmamos que nuestros informantes recurren a una perspectiva que invade en mayor medida el espacio del oyente.⁶⁹

3.3.2.1 Núcleo del acto de habla y sexo (DCT)

En este caso debemos tener en cuenta el número de informantes encuestados: el total de hombres encuestados es de 39 y el de mujeres, de 43.

Como hemos visto previamente, si contemplamos el conjunto total de informantes, la media para el tipo de estrategia es de 4,57 y para la perspectiva es de 1,16.

Si consideramos únicamente a los hombres, el promedio del tipo de estrategia es de 4,47 y el promedio de la perspectiva es de 1,18. Vemos así que el promedio del tipo de estrategia es ligeramente más bajo que la media, es decir, algo más directo, mientras que el de la perspectiva es levemente más alto, es decir, algo menos directo.

⁶⁹ Hay que tener en cuenta que a aquellos informantes que no contestan se les asigna el valor 0.

Si por el contrario observamos a las mujeres, el promedio del tipo de estrategia es de 4,66, esto es, ligeramente más alto respecto al total. En cuanto a la media de la perspectiva utilizada por las mujeres, es de 1,15, puntuación ligeramente más baja que la media (1,16), lo que significa que las mujeres son algo más indirectas a la hora de utilizar la perspectiva.

En cualquier caso, las diferencias entre los resultados en los que se incluye a la totalidad de los informantes y los resultados entre hombres, por un lado, y mujeres, por otro, no difieren especialmente, por lo que podemos decir que el núcleo de la petición no varía prácticamente en función del sexo.

3.3.2.2 Núcleo del acto de habla y edad (DCT)

Aquí tenemos en cuenta el año de nacimiento de los informantes, que abarca desde el año 1997 hasta el año 1999. El total de informantes nacidos en 1997 es de 4 informantes, mientras que de los años 1998 y 1999 contamos con 39 informantes en cada caso. También recordamos que la media del tipo de estrategia es 4,57 y la de la perspectiva es 1,16.

Si seleccionamos los informantes nacidos en 1997 obtenemos, en cuanto al tipo de estrategia, una media de 2,6 y, respecto a la perspectiva, una media de 0,83. Así, si bien no se trata más que de 4 informantes, sin embargo su media a la hora de realizar el tipo de estrategia representa un valor notablemente más bajo en relación con la media total y equivale a un uso más directo de la estrategia. En lo que concierne a la perspectiva, es de un 0,83, algo más baja que la media, encontrándose más próxima a un uso más invasivo.

En cuanto a los informantes nacidos en 1998, la media del tipo de estrategia es de 4,42, y la de la perspectiva es de 1,18. En este caso los valores se acercan a la media total del conjunto de informantes, con la leve diferencia de que el tipo de estrategia contiene un valor que equivale a un uso algo más directo.

Finalmente, los informantes nacidos en 1999 presentan de media un 4,93 para el tipo de estrategia y un 1,18 para la perspectiva. En este caso la diferencia en el tipo de estrategia utilizado respecto a la totalidad de los informantes pasa del 4,57 de la

totalidad al 4,93 de los informantes nacidos en 1999; el valor es entonces ligeramente más elevado, lo que equivale a decir que la fuerza a la hora de realizar el tipo de estrategia es levemente más indirecta. La media de la perspectiva es de 1,18, es decir, apenas varía respecto al total.

En definitiva, observamos que a la hora de escoger el tipo de estrategia del núcleo de la petición se dan diferencias significativas entre los informantes menores y mayores: los menores se acercan a valores de realización más directos, mientras que los mayores se acercan a valores más indirectos. De este modo, concluimos que, si bien la perspectiva no varía en función de la edad, sin embargo la edad constituye un factor condicionante a la hora de realizar el tipo de estrategia, la cual será más indirecta cuanto mayor sea el informante.

3.3.2.3 Núcleo del acto de habla, curso y grupo (DCT)

En primer lugar precisamos con cuántos informantes contamos de cada curso y grupo: 27 informantes de 2ºA de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 16 informantes de 2ºC de ESO; 10 informantes de 2ºD de ESO; y 29 informantes de 3ºB de ESO. Asimismo, debemos tener en cuenta, como ya señalamos, que la media total para el tipo de estrategia es de 4,57 y para la perspectiva es de 1,16.

En el grupo de 2ºA de ESO la media para el tipo de estrategia utilizada es de 5,35 y la perspectiva es de 1,2. Así, encontramos diferencias en cuanto al tipo de estrategia, pues se eleva respecto a la media del total de informantes, acercándose a valores más indirectos.

En el grupo de 2ºC de ESO sucede lo contrario que en el grupo anterior, pues la media del tipo de estrategia baja respecto a la media total, al ser de 3,89; en este caso se aproxima a valores más directos. También lo hace la media de la perspectiva, pues es de 1, más cercana a valores más directos.

En el grupo 2ºD de ESO la media del tipo de estrategia también baja respecto a la total, al ser de 4,01; se acerca en este grupo a valores más directos. La perspectiva es levemente más elevada que la media total, pues es de 1,22; así, se aproxima a valores algo más indirectos.

Finalmente, en el grupo 3ºB de ESO la media del tipo de estrategia es más baja que la media total, al ser de 4,42, acercándose a valores más directos; sin embargo, esta diferencia es leve. La perspectiva es algo más elevada (1,2), inclinándose hacia valores más indirectos.

En resumen, en este apartado vemos una variación en la media del tipo de estrategia: resultará más elevada, esto es, con valores más indirectos, para un grupo (2ºA, con una media de 5,35); será levemente más baja para otro (3ºB, con una media de 4,42), y bajará en mayor medida en los otros dos grupos restantes, con valores más directos (2ºC y 2ºD, con valores de 3,89 y 4,01 respectivamente).

Podemos preguntarnos por qué sucede esto, para lo cual resulta necesario precisar las características académicas de cada uno de estos grupos; es importante entonces fijarse en el tipo de agrupamiento llevado a cabo en este centro educativo, según el cual se establece una diferencia entre los alumnos que pertenecen a Sección lingüística de Inglés, a Programa Bilingüe en Inglés o a ninguno de los anteriores. Esto se traduce en que aquellos grupos que pertenecen a Sección lingüística de Inglés estudiarán al menos cuatro asignaturas en inglés, los grupos de Programa Bilingüe en Inglés estudiarán al menos dos materias en inglés y los grupos que no pertenezcan a ninguno de estos programas cursarán la asignatura de inglés y realizarán el resto de su educación en castellano (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2010: 46-7). Cabe señalar que entre los grupos encuestados por nosotros, 2ºA de ESO es un grupo de Sección lingüística de Inglés, 3ºB de ESO es un grupo de Programa Bilingüe en Inglés, y 2ºC de ESO y 2ºD de ESO son dos grupos que reciben su educación en castellano.

Curiosamente, encontramos una correspondencia entre esta organización por agrupamientos y los resultados hallados por nosotros respecto al tipo de estrategia utilizada en el núcleo de la petición: el grupo de Sección lingüística de Inglés (2ºA) tiene como media valores que se acercan más a una realización indirecta de la estrategia, el grupo de Programa Bilingüe en Inglés (3ºB) se encuentra levemente por debajo de la media total y, por último, los dos grupos que estudian en castellano (2ºC y 2ºD) poseen de media valores más próximos a una realización directa de la estrategia. Cabe señalar que en el caso de estos cuatro grupos coincide el tipo de agrupamiento con los resultados académicos, los cuales conoce la investigadora por haber tenido a estos informantes como alumnos durante un curso escolar; así, en líneas generales los

alumnos de la Sección lingüística de Inglés suelen obtener mejores resultados académicos, tras lo cual vienen los alumnos de Programa Bilingüe en Inglés y, finalmente, los alumnos que cursan estudios únicamente en castellano. Así, se da una correspondencia entre el grupo y el tipo de estrategia del núcleo de la petición usado; a su vez, el diseño de cada grupo viene establecido en función de los resultados académicos. De esta forma, vemos que el curso y el grupo, condicionados por los resultados académicos, son determinantes a la hora de recurrir a un tipo u otro de estrategia; en último término, esto significa que la estrategia viene condicionada por el resultado académico del informante: a mejores resultados académicos, mayor uso de las estrategias indirectas; a peores resultados académicos, mayor uso de las estrategias directas.

3.3.2.4 Curso y grupo frente a nivel académico de los padres (DCT)

Nos preguntamos si existe una correlación entre el nivel académico del grupo y el nivel de estudios de los padres. Si cruzamos el nivel de estudios del padre con el nivel de estudios de la madre obtendremos la media del nivel de estudios de los padres, información a la que añadimos el curso y grupo del alumno.

Entre quienes aportan esta información, en 2ºA encontramos: ocho casos de informantes cuyos padres son universitarios; seis casos donde al menos uno de los padres es universitario y el otro ha estudiado Formación Profesional (FP) o Bachillerato; cinco casos en los que ambos padres han cursado FP o Bachillerato; tres casos en los que los padres han estudiado uno FP o Bachillerato y el otro ESO; un caso en el que ambos padres cursaron únicamente la ESO, y dos casos en los que los padres han estudiado uno FP o Bachillerato y el otro no ha cursado estudios.

Entre quienes proporcionan respuestas para ambos padres en 2ºC, ningún informante tiene padres con estudios universitarios. En su lugar, encontramos las siguientes combinaciones: tres casos en los que ambos padres han estudiado uno FP y el otro Bachillerato; cuatro casos en los que los padres cursaron uno FP o Bachillerato y el otro ESO; tres casos en los que ambos padres han cursado la ESO; un caso en el que los padres tienen uno la ESO y el otro no tiene estudios, y un caso en el que ninguno de los padres tiene estudios.

Respecto a las respuestas completas de 2ºD, ningún informante tiene padres con estudios universitarios, al igual que ocurría en 2ºC. Por el contrario, en 2ºD encontramos: tres casos en los que ambos padres tienen estudios de FP o Bachillerato; cuatro casos en los que los padres estudiaron uno Bachillerato o FP y el otro ESO, y dos casos en los que los padres cursaron solamente ESO.

En 3ºB, entre quienes proporcionan respuestas completas, encontramos dos casos en los que ambos padres son universitarios y tres casos en los que el padre es universitario y la madre tiene Bachillerato. Aparte de esto, tenemos: 10 informantes cuyos padres tienen ambos FP o Bachillerato; cinco casos en los que los padres estudiaron uno FP o Bachillerato y el otro ESO, y cuatro informantes cuyos padres cursaron solamente ESO.

En definitiva, podemos observar que el grupo cuyos informantes tienen padres con mayor nivel académico es 2ºA, donde hay una presencia elevada de padres con estudios universitarios. A este le sigue, en nivel de estudios de los padres, el grupo de 3ºB, en el cual vuelve a aumentar el número de informantes cuyos padres tienen estudios universitarios y, si bien no es tan elevado como en 2ºA, también se dan en este grupo bastantes casos de padres con estudios superiores no universitarios. Por otra parte, encontramos los grupos de 2ºC y 2ºD, donde ninguno de los informantes tiene padres con estudios universitarios y en el que predominan los casos en los que un progenitor cursó la ESO y el otro, FP, Bachillerato, ESO o no realizó estudios. Observamos así dos tendencias en cuanto al nivel académico de los padres: por una parte, 2ºA y 3ºB, donde se da un nivel académico mayor, al acercarse los perfiles de los padres a estudios superiores; por otra parte, 2ºC y 2ºD, los cuales constituyen grupos en los que encontramos un nivel académico menor, puesto que los perfiles de los padres de los alumnos se hallan más próximos a un nivel de graduado en ESO.

De este modo, podemos concluir que se da una correspondencia entre el nivel de estudios de los padres y el nivel de estudios de los alumnos: a mayor nivel académico de los padres, mayor nivel académico de los hijos, y viceversa.

3.3.2.5 Conclusiones de la triangulación con factores sociológicos

El núcleo del acto de habla de la petición se divide, como hemos visto, en el tipo de estrategia y la perspectiva utilizados.

Al analizar el tipo de estrategia hemos confirmado que el sexo del informante no es un factor condicionante, pues los resultados entre hombres y mujeres se asemejan. Por el contrario, hemos encontrado que la edad constituye un factor que condiciona el tipo de estrategia: esta será más directa cuanto menor sea el informante y más indirecta cuanto mayor sea el informante; esta realidad puede relacionarse con el proceso de desarrollo de la personalidad del adolescente y, en concreto, con su crecimiento, esto es, su progresivo abandono de la adolescencia y su preparación para la etapa de la juventud. Por otra parte, también el curso y el grupo, organizados en función de los resultados académicos en el caso que nos ocupa, son un factor por tener en cuenta a la hora de encontrar el tipo de estrategia del núcleo de la petición: se es más directo en aquellos grupos con resultados académicos más bajos y más indirecto en los grupos con mejores resultados académicos. Además, se confirma que los resultados académicos de los informantes se corresponden con los de los padres, pues cuanto mayor nivel de estudios tengan estos, mayor será también el nivel de estudios de sus hijos.

En cuanto a la perspectiva utilizada en el núcleo de la petición, previamente mencionábamos la presencia de la media (1,16) y nos cuestionábamos si la perspectiva orientada hacia el oyente constituía realmente una estrategia invasiva o si se había convencionalizado. El hecho de que no encontremos apenas variación en este valor al establecer la triangulación con los factores sociológicos de sexo, edad, curso y grupo indica que podemos considerar que en español utilizar la perspectiva orientada hacia el oyente no es tanto una estrategia invasiva, sino una fórmula convencionalizada que ha perdido dicho valor para convertirse en la perspectiva habitual.⁷⁰

3.4 Conclusión del capítulo: cuestionarios DCT

Cabe señalar que, en primer lugar, se han analizado las peticiones individualmente, teniendo en cuenta las características de cada situación de comunicación planteada. Además, al agrupar las situaciones hemos visto que los

⁷⁰ V. 6.7.

contextos condicionan la realización de la petición y, dentro de estos, también lo hacen tanto los factores pragmáticos como los derechos y obligaciones de los interlocutores.

Por otro lado, al acercarnos al total de las peticiones, se ha observado que el tipo de estrategia que predomina al realizar la petición es la pregunta preparatoria, seguida del imperativo y el enunciado nominal elíptico, así como de la petición derivada de la expresión. Las llamadas de atención suelen preceder a la pregunta preparatoria, mientras que las expresiones de cariño las encontramos ante el imperativo o la petición derivada de la expresión. La perspectiva predominante es la orientada hacia el oyente. Además, se utilizan antes los mitigadores que los coaccionadores, acompañando estos últimos al modo imperativo generalmente.

En cuanto a la triangulación entre los aspectos lingüísticos y los factores pragmáticos, hemos encontrado relaciones relevantes entre ellos. Así por ejemplo, las preguntas preparatorias son más frecuentes cuando la distancia interpersonal es elevada, el grado de imposición del acto de habla es bajo, el hablante tiene menos poder que el oyente o la situación es formal; por el contrario, el imperativo y el enunciado nominal elíptico se dan en mayor medida cuando la distancia interpersonal es reducida o los interlocutores tienen el mismo poder. Por otra parte, las llamadas de atención suelen acompañar a peticiones en las que la distancia interpersonal es elevada, mientras que el saludo lo utilizan hablantes que tienen menos poder que el oyente; junto a esto, los vocativos aparecen si la distancia interpersonal es baja, el hablante tiene más poder que el oyente o la situación es informal.

Finalmente, mediante el contraste entre los aspectos lingüísticos y sociológicos encontramos que el sexo no constituye un factor decisivo, mientras que sí lo son la edad, el nivel de estudios de los padres y, especialmente, el curso y el grupo en el que se encuentran estudiando los informantes; además, dado que dichas agrupaciones se organizan en función de los resultados académicos, estos también se erigen en factores sociológicos influyentes.

4 LA PETICIÓN EN LA PRÁCTICA: LAS OBSERVACIONES

En este apartado tenemos en cuenta las peticiones observadas. Como ya se explicó en el capítulo sobre metodología, contamos con observaciones que pueden analizarse cuantitativamente, así como con observaciones para analizar cualitativamente: la clasificación se establece, entonces, diferenciando estos dos grandes tipos de observaciones.⁷¹

A su vez, dentro de estos dos tipos establecemos distinciones entre las peticiones observadas según la situación en la que se producen. De esta forma, entre las peticiones observadas que podemos analizar cuantitativamente encontramos las siguientes situaciones: la clase (peticiones tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores), la cafetería del instituto (peticiones sin esperar o tras esperar, llevadas a cabo por parte de alumnos o profesores), la sala de profesores o la conserjería. En cuanto a las observaciones para analizar cualitativamente, encontramos situaciones similares: la clase, la cafetería del instituto (peticiones sin esperar o tras esperar, llevadas a cabo por parte de alumnos), el pasillo y la conserjería del instituto. Se trata, en definitiva, de espacios pertenecientes al centro educativo donde cursan estudios nuestros informantes, si bien estos difieren unos de otros por la naturaleza de los elementos situacionales y pragmáticos (distancia interpersonal y poder de los interlocutores, grado de imposición del acto de habla o tipo de situación).

Esta clasificación ha de ser tomada en cuenta a la hora de llevar a cabo la comparación con el *DCT*, en el cual el contenido de las peticiones puede resultar más uniforme, dada la naturaleza de la metodología. Así por ejemplo, en las observaciones producidas en el contexto de la clase, entre alumno (hablante) y profesor (oyente), se incluyen peticiones que el primero dirige al segundo; de esta forma, en las observaciones aquello que se pide no es necesariamente lo mismo y se puede apreciar, por ejemplo, que un informante pide al profesor si puede leer (*¿puedo leer?*), mientras otro le solicita una hoja (*necesito otra hoja*); sin embargo, lo que tenemos en cuenta, en definitiva, es el marco situacional, donde el alumno lleva a cabo una petición dirigida al profesor en el contexto de la clase; como indicábamos, puede suceder que las respuestas del *DCT* en esta misma situación y según los mismos factores pragmáticos (H<O, -DS, GIA bajo, situación formal) resulten menos variadas, pues todas responden a la misma

⁷¹ V. 2.3.

situación planteada. Por esta razón, si bien no se da una correspondencia exacta entre el contenido de la petición planteada en el *DCT* y las peticiones observadas en la misma situación, se agrupan las observaciones por situación tratando, en primer lugar, de evitar la dispersión en el análisis de las situaciones observadas y, en último término, de facilitar la comparación posterior con las distintas metodologías utilizadas. Este es el motivo por el que se indican para las diferentes observaciones cualitativas las situaciones del *DCT* con las que se relacionan.

4.1 Análisis cuantitativo de las observaciones⁷²

4.1.1 Contexto académico del instituto

4.1.1.1 Contexto de la clase

4.1.1.1.1 *Entre compañeros*⁷³

De los cinco informantes, tres no utilizan ningún alertador del acto de habla (60%), uno recurre al término ofensivo en este contexto *chica* (20%) y otro al pronombre *tú* (20%).

En el núcleo del acto de habla, cuatro informantes (80%) se sirven del imperativo o de un sintagma nominal adjetivo, como *callaos* o *más alto*. Mientras, solo un informante (20%) utiliza un indicio fuerte orientado impersonal, como *¡no!, ¡no lo hace Rafael!*, refiriéndose a la respuesta errónea dada por un compañero en el ejercicio de comprensión de lectura que están corrigiendo en ese momento.

Entre los modificadores internos, predomina el uso del coaccionador con exclamación (60%). En menor medida se utilizan varios coaccionadores (20%) o la exclamación combinada con un suavizador (20%). En todo caso, lo que se observa es que la opción mayoritaria es recurrir a coaccionadores.

Vemos entonces que en esta petición se dan recursos que sirven para aumentar el impacto de la misma, sin respetar el espacio del interlocutor; esto puede deberse a la

⁷² Tal y como quedó indicado en el epígrafe 2.2.2.5 y se especifica en el Anexo 3, se puede consultar la memoria USB para acceder a los archivos PDF creados a partir de Tableau, en los cuales se incluye el análisis estadístico de las peticiones observadas cuantitativamente.

⁷³ Peticiones relacionadas con la petición 2 del *DCT*.

baja distancia interpersonal que existe entre ellos o al hecho de que sea una relación entre iguales; además, la falta de cumplimiento de la obligación por parte del oyente otorga derecho al hablante a dirigirse a él en estos términos.

4.1.1.1.2 *Entre alumno y profesor*⁷⁴

De los dos informantes, ambos recurren a estrategias indirectas, una convencional y la otra no. Por un lado, encontramos la pregunta preparatoria orientada hacia el hablante, la cual se puede considerar una petición de permiso (*¿puedo leer?*). Por otro lado, vemos el indicio fuerte orientado hacia el hablante (*necesito otra hoja*).

Aparte de esto, las diferencias entre ambas peticiones se encuentran en los modificadores internos, pues uno utiliza la interrogación y otro, ninguna estrategia de este apartado.

Es interesante el hecho de que ambas peticiones estén orientadas hacia el hablante, dado que esto difiere de la tendencia general encontrada, donde resultan mayoritarias la perspectiva orientada hacia el oyente o la perspectiva impersonal. Además, si a esto le sumamos el uso general de las estrategias indirectas, encontramos que el factor que más peso cobra es el poder: el hablante se sabe inferior al oyente, razón por la que se dirige a él de forma cortés y por la que prefiere orientar la petición hacia sí mismo, a modo de petición de permiso, como ya hemos visto en situaciones previas.

4.1.1.2 Contexto de la sala de profesores⁷⁵

De los cinco informantes, tres recurren a un alertador del acto de habla (60%) y dos no se sirven de alertador del acto de habla (40%). Entre quienes los utilizan, encontramos tres opciones distintas: saludos (*hola, buenas*), uso de una llamada de atención (*perdona*) y uso de un vocativo, en concreto el cargo (*profe*).

En cuanto al núcleo del acto de habla, la mayoría de informantes recurre a una pregunta preparatoria, como por ejemplo *¿podría llamar a X [profesora]?* (cuatro

⁷⁴ Peticiones relacionadas con la petición 14 del DCT.

⁷⁵ Peticiones relacionadas con la petición 15 del DCT.

informantes, un 80%). Solo un informante utiliza un performativo explícito (*que vengo para que llaméis a mi casa*) (20%). Predominan así las estrategias indirectas y en un porcentaje más bajo se utiliza una estrategia directa.

Los modificadores internos son utilizados por cuatro informantes. Así, dos recurren al marcador de cortesía *usted* combinado con varios mitigadores sintácticos, en concreto la interrogación y el condicional (40%). Otro informante utiliza varios mitigadores sintácticos, como la interrogación y el condicional. Por último, un cuarto informante se sirve de la interrogación únicamente. Todos los modificadores internos utilizados son mitigadores, lo que sirve para compensar la fuerza o la imposición de la petición.

La mayoría de los informantes no utiliza ningún movimiento de apoyo (80%). Solo un informante recurre a una fundamentación postpuesta (*que se ha equivocado X* [la profesora]).

Finalmente, la forma verbal utilizada mayoritariamente es *poder* más infinitivo, es decir, la perífrasis de posibilidad (cuatro informantes, 80%).

De forma general, encontramos alertadores del acto de habla y predomina la pregunta preparatoria como núcleo del acto de habla, así como la presencia de modificadores internos mitigadores y la ausencia de movimientos de apoyo. Entendemos que las características lingüísticas de esta petición, realizada en su mayoría de manera cortés, se adecúan al interlocutor, con el que el hablante mantiene una elevada distancia interpersonal y respecto al cual se sabe inferior; a pesar de todo, la obligación por parte del oyente de cumplir con la petición del hablante permite que este no necesite recurrir a movimientos de apoyo.

4.1.1.3 Contexto de la conserjería⁷⁶

Contamos con un informante. Este no utiliza alertador del acto de habla y recurre a un sintagma nominal combinado con un coaccionador exclamativo: *¡las fotocopias!* Vemos así que no resulta muy cortés, de forma que el factor de distancia interpersonal elevada y jerarquía marcada no son respetados por él. Cabe señalar que

⁷⁶ Peticiones relacionadas con la petición 18 del DCT.

este alumno pertenece a un grupo de 1º de ESO de alta conflictividad. Además, es interesante observar la respuesta de la conserje: *¡Como no me hables bien no te las hago!* Así, ante la falta de cortesía recibida, la conserje responde recurriendo a una amenaza; dicha amenaza indica que la petición solamente será aceptada si se lleva a cabo de forma cortés.

4.1.2 Contexto de la cafetería del instituto

4.1.2.1 Petición de alumnos (sin esperar)⁷⁷

En esta petición, un 5,88% de los informantes recurre al lenguaje no verbal (LNV). Este se concreta de diversas maneras: los informantes que levantan la mano (2,61%), quienes tamborilean con el dinero con el que van a pagar (1,96%), quien da un puñetazo sobre la barra (0,65%) y quien entrega directamente el dinero (0,65%). En todo caso, todas estas aportaciones entran dentro del terreno de la cinésica:

La cinésica —también kinésica o quinésica— estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no. (Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes, 1997-2015:<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccio_nario/cinesica.htm>).

En este caso, nuestros informantes recurren a la cinésica de manera intencionada, prescindiendo entonces de la verbalización de su petición. Si relacionamos este uso de la cinésica con la cortesía, podemos comprenderla dentro del contexto en el que tiene lugar, esto es, una cafetería donde se da comunicación informal. A pesar de todo, encontramos una diferencia en el grado de cortesía de los movimientos corporales utilizados, siendo especialmente descortés el puñetazo dado sobre la barra, puesto que se vincula con una actitud que denota violencia, inadecuada en este contexto.

De los 153 informantes, un 75,82% no recurre a ningún alertador del acto de habla. Tras ello, un 13,73% utiliza una llamada de atención, como *perdona*, *perdone*, *perdón*, *eh*, *aquí* o *yo*. Por último, un 5,23% se sirve de un saludo, como por ejemplo *hola* o, en un caso, *buenas*. Esta variedad en el uso de las distintas llamadas de atención

⁷⁷ Peticiones relacionadas con la petición 12 del DCT.

y saludos muestra la diferente calidad que poseen los alertadores del acto de habla, como también señalábamos al analizar los cuestionarios.⁷⁸

En cuanto al núcleo del acto de habla, más de la mitad de los informantes (56,21%) utiliza un enunciado nominal elíptico, como por ejemplo *un montadito de lomo*. Tras esto, un 15,03% se sirve del imperativo, como en *dame dos bolsas de chuches*. A continuación, un 12,42% recurre a una petición derivada de la expresión en presente de indicativo orientada hacia el oyente, así por ejemplo *¿me das dos bocadillos de beicon con queso?*

Respecto a los modificadores internos, más de la mitad de los informantes no los utiliza (54,25%). Entre quienes recurren a ellos, destaca el uso de la interrogación (11,76%) y del coaccionador exclamativo (11,11%).

En definitiva, predominan las estrategias directas en la formulación del núcleo del acto de habla, el cual viene en algunos casos acompañado de mitigador sintáctico interrogativo y en otros, de coaccionador. De este modo, la economía lingüística tiene un peso significativo en este contexto, en el que cuenta la rapidez en la comunicación, en aras de la cual se sacrifica la cortesía. En este sentido, nos interesa destacar la coincidencia entre nuestros resultados y las conclusiones de la investigación de Díaz García (2005), quien se centra en la observación de peticiones en una transacción comercial. En esta, aparte de otros factores, se tiene en cuenta la edad como factor relevante a la hora de llevar a cabo la petición y se menciona específicamente la franja de edad que a nosotros nos interesa, en particular de los 14 a los 17 años; en cuanto al comportamiento lingüístico de estos informantes, se indica que se tiende a prescindir de marcadores de cortesía, como *por favor*, al igual que se utiliza en mayor medida el saludo; los informantes de esta edad contrastan en este estudio con los informantes que tienen entre 8 y 13 años, entre los cuales se registran elevados mecanismos de cortesía. De esta forma, existe una diferencia entre ambas franjas de edad que viene marcada por el cambio psicoevolutivo que se da desde la niñez hasta la adolescencia, momento en el que se tiende a cuestionar lo establecido.

⁷⁸ V. 3.3.1.1. Como ya indicamos en dicho epígrafe, la reflexión sobre los diferentes alertadores del acto de habla se llevará a cabo en el apartado 6.3.3.

4.1.2.2 Petición de profesores (sin esperar)⁷⁹

Los dos informantes de esta petición utilizan un alertador del acto de habla, bien un saludo (*hola*) (50%), bien una llamada de atención (*perdona*) (50%).

El núcleo del acto de habla se realiza mediante un enunciado nominal elíptico (*dos cafés*) (50%), o una pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (*¿me puedes poner dos cafés?*) (50%).

En cuanto a los modificadores internos, en un caso no se utilizan (50%) y en otro se recurre a la interrogación (50%).

En conclusión, mientras en una ocasión el saludo precede a la pregunta preparatoria neutra orientada hacia el oyente, en el otro la llamada de atención se antepone al enunciado nominal elíptico. Así, la primera opción resulta más indirecta que la segunda. Si comparamos estos resultados con las peticiones producidas en este contexto por los alumnos, vemos que tanto un profesor como el otro se muestran más corteses que aquellos: un profesor, al utilizar la pregunta preparatoria con interrogación, y el otro, al incluir la llamada de atención antes del núcleo del acto de habla. Así, su rol como profesor, así como la edad y el grado de madurez, condicionan la formulación de las peticiones observadas, más corteses que aquellas producidas por alumnos en la misma situación.

4.1.2.3 Petición de alumnos (tras esperar)⁸⁰

De los siete informantes, la mayoría no utiliza alertador del acto de habla (57,14%). Tras ello, dos informantes (28,57%) recurren a una llamada de atención (*eh* o *perdona*) y un informante (14,29%) a dos llamadas de atención (*eh* y *chis*).

En cuanto al núcleo del acto de habla, la opción principal es el enunciado nominal elíptico, como *unos Risketos*, *unos Gusanitos* (42,86%).⁸¹ Tras ello encontramos la petición derivada de la expresión orientada hacia el oyente, como *¿me das un bocadillo de beicon?* (28,57%). Finalmente, tenemos el imperativo (*atiéndame*

⁷⁹ Peticiones relacionadas con la petición 12 del DCT.

⁸⁰ Peticiones relacionadas con la petición 13 del DCT.

⁸¹ Los Risketos y los Gusanitos son aperitivos similares a los ganchitos.

un momento) y la declaración del deseo orientada hacia el interlocutor (*yo quiero una palmera de chocolate*), cada una de ellas representadas por un 14,29%.

Respecto al modificador interno, varios informantes utilizan el coaccionador exclamativo (42,86%). Tras ello, aparecen varias opciones (tantas como informantes y cada una representando un 14,29%): uso de la interrogación como mitigador, del coaccionador que consiste en la repetición de la petición, de varios coaccionadores y de distintos coaccionadores combinados con varios mitigadores léxicos. Se observa así que predomina el uso de los coaccionadores; en este sentido, podemos mencionar el ejemplo de la primera informante de esta observación, quien en primer lugar utiliza un coaccionador y dice: *Llevo aquí media hora. ¡¡Que llevo media hora!!*; ante este comentario, la camarera se acerca y no mira con buena cara a la alumna, ante lo que ella dice: *Perdona, perdona, ¿me pones uno de panceta? Perdona*. Vemos entonces que el lenguaje no verbal del oyente resulta eficaz en este intercambio comunicativo, pues lleva al hablante a rectificar su actitud e incluso a pedir perdón al oyente, al ser consciente de su descortesía inicial.

En lo que toca a los movimientos de apoyo, la mayoría de los informantes no recurre a ellos (85,71%). De utilizarlos, se usa un movimiento de apoyo postpuesto coaccionador, en concreto un comentario, como por ejemplo *¡yo he llegado hace quince minutos!* (14,29%).

En suma, predominan las estrategias directas acompañadas de coaccionadores, lo cual se puede explicar por el hecho de que el hablante ha tenido que esperar cinco minutos para poder realizar su petición, lo que le otorga el derecho, a sus ojos, a presionar a su interlocutor.

4.1.3 Análisis cuantitativo global de las observaciones

En las observaciones cuantitativas el porcentaje de peticiones que representan lenguaje no verbal es de 5,14% (estas se analizan en la petición observada correspondiente, es decir, la petición dada en el contexto de la cafetería por parte de alumnos, sin esperar). Por otro lado, el porcentaje de intervenciones no válidas es de 1,71%. Al igual que hicimos al analizar la totalidad de las peticiones recogidas mediante el *DCT*, en primer lugar observaremos cada apartado recogido en nuestra clasificación.

Después procederemos a interpretar los patrones generales, teniendo en cuenta aquellas variables más relevantes para nuestra investigación.

4.1.3.1 Apartados de la clasificación lingüística

Los alertadores del núcleo de acto de habla apenas se utilizan en la totalidad de las peticiones observadas, pues un 67,43% de los informantes prescinde de ellos. Cuando se recurre a ellos, se utiliza el saludo (5,14%), sirviéndose mayoritariamente de *hola* (4,57%). Sin embargo, en mayor medida que el saludo encontramos una llamada de atención (14,29%). Los vocativos se utilizan en menos ocasiones que las llamadas de atención (2,85%) y predomina el uso del cargo.

En el núcleo del acto de habla el tipo de estrategia predominante es el modo imperativo o el enunciado nominal elíptico (68%), seguido de la petición derivada de la expresión (12,00%), de la pregunta preparatoria (5,14%) y del indicio fuerte (4,00%). Respecto a la orientación, encontramos mayoritariamente la orientación impersonal (54,29%), la cual se da en general cuando se utiliza el sintagma nominal (*un bocadillo de lomo*). Tras esta aparece la perspectiva orientada hacia el oyente (33,14%).

Respecto a los modificadores internos, los mitigadores sintácticos no se suelen usar (76% de los informantes prescinden de ellos, frente a su uso en un 17,14%); de utilizarse, predomina la interrogación (15,43%). También se prescinde mayoritariamente de los modificadores internos (82,86%); de recurrirse a ellos, se tratará de un 10,29%, destacando el marcador de cortesía *por favor* o un suavizador, como la conjunción *pero* (3,43% cada uno de ellos). Los modificadores internos coaccionadores se utilizan por parte de un 22,29% de los informantes; predomina el énfasis prosódico, esto es, el recurso a la exclamación (16,00%).

Los movimientos de apoyo apenas se dan, pues un 84% de los informantes prescinde de ellos. Al servirse de ellos, un 4,57% de los informantes los postpone y un 4% los antepone al núcleo de la petición. Además, cuando se usan, se tratará de mitigadores, destacando el preparador (4,57%).

El tono es mayoritariamente neutro (92,57%), de modo que prácticamente en ningún caso se utiliza la ironía.

Finalmente, en cuanto a los verbos utilizados, predomina el caso de peticiones en las que se prescinde del verbo (55,43%), seguidas del uso del verbo *dar* (22,29%) y de la forma verbal *poder* más infinitivo. Los verbos coinciden así con la semántica de la petición.

4.1.3.2 Patrones generales

Finalmente, los patrones generales teniendo en cuenta todas las peticiones cuantitativas observadas, con sus variables, son heterogéneos, si bien en menor medida que los encontrados en los *DCT*. La menor heterogeneidad deriva del hecho de que gran parte de las respuestas corresponden a la petición 12 realizada por alumnos: esta incluye 153 de las 175 peticiones observadas.⁸² De esta forma, aparte de las observaciones sobre lenguaje no verbal (5,14%) y de las respuestas no válidas (1,71%), predomina como estrategia el enunciado nominal elíptico (27,43%) y, más alejados, el imperativo (7,43%) y la petición derivada de la expresión formulada como interrogación (5,71%).

Junto a este análisis y con el fin de seguir la pauta de análisis empleada al interpretar los patrones generales totales del *DCT*, nos atendremos ahora a los resultados globales de las observaciones cuantitativas escogiendo entre las variables más significativas.

4.1.3.2.1 Tipo de estrategia y orientación

	Perspectiva orientada hacia el hablante (B2a)	Perspectiva orientada hacia el oyente (B2b)	Perspectiva inclusiva (B2c)	Perspectiva impersonal (B2d)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	0,57%	16,00%	0,00%	52,00%
Petición derivada de la expresión (B1d)	0,00%	12,00%	0,00%	0,00%
Pregunta preparatoria (B1g)	0,57%	4,57%	0,00%	0,00%

Tabla 29. Núcleo del acto de habla: tipo de estrategia y perspectiva (observaciones).

⁸² Para saber cuál es el número de informantes en cada petición observada, v. epígrafe 2.3.

Se observa entonces que predomina el uso del enunciado nominal elíptico (52%) y, tras ello, el imperativo (16%). A continuación encontramos la petición derivada de la expresión orientada hacia el oyente (12%), seguida de la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente (4,57%) y del modo imperativo y sus variantes (17,56%).

4.1.3.2.2 Tipo de estrategia y alertadores

	Saludo (A1)	Llamadas de atención (A2)	Vocativos (A3)	Total
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	2,86%	9,14%	2,28%	14,28%
Petición derivada de la expresión (B1d)	1,14%	1,71%	0%	2,85%
Pregunta preparatoria (B1g)	1,71%	1,71%	0%	3,42%

Tabla 30. Tipo de estrategia y alertadores del acto de habla (observaciones).⁸³

De este modo, los alertadores aparecen especialmente con el modo imperativo y sus variantes (14,28%), mientras que apenas acompañan a las preguntas preparatorias (3,42%) o a la petición derivada de la expresión (2,85%). Además, el alertador que predomina junto al modo imperativo o la elipsis es la llamada de atención (9,14%).

4.1.3.2.3 Tipo de estrategia y mitigadores

	Modificador interno mitigador (C1a y C1b)	Movimiento de apoyo mitigador (D2a)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	7,42%	5,71%
Petición derivada de la expresión (B1d)	10,86%	1,14%
Pregunta preparatoria (B1g)	5,14%	0,57%

Tabla 31. Tipo de estrategia y mitigadores (observaciones).

⁸³ Téngase en cuenta que, dado el escaso número de ocasiones en las que aparecen varios alertadores, en caso de que así sea se contabilizarán individualmente, como también se hizo en el apartado 3.1.21.2.2 para las llamadas de atención.

Entre los mitigadores, se utilizan antes los modificadores internos que los movimientos de apoyo. Así, los modificadores internos se combinan en primer lugar con la petición derivada de la expresión (10,86%), después con el imperativo y la elipsis (7,42%) y finalmente con la pregunta preparatoria (5,14%). Por su parte, los movimientos de apoyo acompañan principalmente al modo imperativo y la elipsis (5,71%).

4.1.3.2.4 Tipo de estrategia y coaccionadores

	Modificador interno coaccionador (C2)	Movimiento de apoyo coaccionador (D2b)
Modo imperativo, elipsis o infinitivo (B1a)	18,29%	0,57%
Petición derivada de la expresión (B1d)	2,28%	0,57%
Pregunta preparatoria (B1g)	0,00%	0,00%

Tabla 32. Tipo de estrategia y coaccionadores (observaciones).

Al igual que hemos visto con los mitigadores, se prefiere utilizar los modificadores internos a los movimientos de apoyo. A pesar de todo, observamos que el uso se encuentra concentrado específicamente sobre el modo imperativo o la elipsis combinados con el modificador interno (18,29%).

4.1.4 Conclusiones del análisis cuantitativo de las observaciones

Los resultados de las peticiones observadas en las diferentes situaciones, junto al análisis global de las peticiones observadas indican que el tipo de estrategia se concentra en el modo imperativo y el enunciado nominal elíptico. En cuanto a la orientación, encontramos mayoritariamente la orientación impersonal y, a continuación, la orientada al oyente. Los alertadores del acto de habla acompañan principalmente al modo imperativo o al enunciado nominal elíptico, siendo la llamada de atención la opción preferida. Por otro lado, los mitigadores aparecerán antes como modificadores internos, acompañando primero a la petición derivada de la expresión, a continuación al modo imperativo y sus variantes y finalmente a la pregunta preparatoria; los

movimientos de apoyo mitigadores únicamente aparecen de forma significativa junto al modo imperativo y sus variantes. Para terminar, podemos confirmar que los coaccionadores apenas se utilizan, con la salvedad del modificador interno exclamativo, el cual tiende a acompañar al modo imperativo y la elipsis.

4.2 Análisis cualitativo de las observaciones

En este apartado llevamos a cabo una valoración o interpretación cualitativa de aquellas observaciones que, por su naturaleza, deben ser observadas desde este prisma. No se trata de datos cuantificables, sino de observaciones que, a título individual, resultan relevantes para nuestro estudio.

Para estructurar el análisis, los datos cualitativos de las observaciones se organizarán en dos grupos mayores, en función de la situación en que se producen: el instituto y la cafetería.

4.2.1 Contexto del instituto

En el contexto del instituto encontramos, como espacios donde se ha registrado observación participante, los siguientes: el aula, el pasillo y la sala de profesores. Dada la variedad de los datos, comentaremos las observaciones que despierten mayor interés para nuestra investigación.

4.2.1.1 Desafío a la autoridad

Por un lado, un alumno (informante I85) llega y deja sus cosas tirándolas. La investigadora, quien a su vez es su profesora, le regaña explicándole que no es de buena educación, a lo que él contesta que son sus cosas y que él puede hacer con ellas lo que quiere. La profesora trata de explicar a los alumnos que el instituto es una preparación para la vida profesional y les pregunta si en una entrevista de trabajo harían lo mismo. El informante 85 dice que sí; sin embargo, otra alumna de origen latinoamericano (informante 34) dice que ella no haría eso en una entrevista de trabajo; una tercera alumna (informante 39) dice que el instituto no tiene que ver con una entrevista de

trabajo y que no entiende la comparación. Es interesante que, tras este debate en clase, al día siguiente el informante 85 llega a clase, tira las cosas, y pide perdón a la investigadora (*Perdón, profe*); además, en el informe verbal en el que este informante participa, el cual tiene lugar ocho meses después de la observación, reconoce que tirar las cosas de este modo es descortés. Así, su comportamiento se entiende como un desafío a la autoridad y una necesidad de autoafirmarse tanto ante la figura de autoridad como ante sus compañeros de clase; a pesar de todo, su comportamiento y su conciencia metapragmática indican que él mismo es consciente de que no es el comportamiento adecuado; prueba de ello será la rectificación que lleva a cabo tras recurrir a él.

Por otro lado, en otra ocasión se da la siguiente situación, en la sala de profesores:

Llaman muy fuerte a la puerta. Las cuatro profesoras que están allí se miran sorprendidas y una dice: «¡Hala!» Luego otra profesora abre y no se oye lo que le dice el alumno, lo que contrasta con la forma de llamar a la puerta.

En este caso, encontramos un ejemplo en el que se combinan la descortesía con la cortesía. Así, en un primer momento el informante que llama a la puerta muestra un comportamiento descortés en el plano cinésico, al llamar a la puerta con demasiada fuerza; sin embargo, cuando habla no se percibe descortesía, pues su tono de voz no es elevado. Este contraste entre ambas acciones se puede relacionar inicialmente con la descortesía, la cual puede ser voluntaria o involuntaria (no podemos precisarlo con los datos disponibles); en cualquier caso, el informante corrige su comportamiento como resultado de la conciencia que posee sobre el lugar y la situación de comunicación, esto es, la sala de profesores.

Si contrastamos ambas observaciones confirmamos que nuestros informantes (alumnos) muestran en ocasiones un comportamiento descortés hacia personas que tienen más poder que ellos (profesores), sin respetar la figura de autoridad que estos representan. Esta actitud se relaciona con los deseos de desafiar a la autoridad y de romper con las normas establecidas, para lo cual se recurre a la descortesía. A pesar de todo, el hecho de que en ambas observaciones los informantes rectifiquen su inicial actitud descortés siendo corteses después confirma que son conscientes de los límites de la descortesía, la cual utilizan deliberadamente para mostrar actitudes desafiantes. En definitiva, saben ser tanto corteses como descorteses y, al utilizar la descortesía, lo

hacen a sabiendas de que no es lo que se espera de ellos. Este fenómeno se puede comprender dentro de la psicología propia de la edad de nuestros informantes, esto es, la adolescencia.

4.2.1.2 Comunicación entre iguales

En clase, se produce el siguiente intercambio verbal:

La informante 48 lee y no se entiende lo que dice.

Investigadora-Profesora: A ver, I48, empieza otra vez.

I46: Pero chica, más despacio [con tono recriminatorio].

La investigadora-profesora regaña a la informante 46 por dirigirse así a su compañera.

I46: Pero tenemos confianza; si no, no se lo diría así. Nosotras nos hablamos así.

De esta manera, vemos que los informantes son conscientes de que pueden hablarse en estos términos porque entre ellos se encuentran en situación de igualdad y cercanía afectiva, esto es, de confianza; se trata, de acuerdo con Diana Bravo, de un comportamiento afiliativo, mediante el cual los informantes buscan resaltar aquellas características que los identifican con el grupo al que pertenecen (2002: 16). Además, la informante 46 precisa que, de no existir confianza, «no se lo diría así»; de este modo, se confirma que la descortesía empleada es utilizada deliberadamente, como signo identitario en esta comunicación entre iguales, y no como forma de comunicación general por parte de este interlocutor.

En otra ocasión, encontramos la siguiente observación, en el contexto del pasillo del instituto:

Saliendo de una clase, una chica le dice a otra: «Hala, guarra». La investigadora las mira sorprendida. La misma chica dice: «Nos ha mirado con una cara...»

En este caso tenemos un ejemplo tanto de comunicación no verbal como verbal. La comunicación no verbal funciona para establecer contacto entre la investigadora, por un lado, y las informantes, por otro. En cuanto a la comunicación verbal, se utiliza por parte de las informantes para comunicarse entre ellas. De esta forma, recurren a un término ofensivo (*guarra*); esto llama la atención de la investigadora, quien se sirve de

la cinésica y las mira con sorpresa; las informantes se percatan de ello y verbalmente comentan que la investigadora se ha fijado en ellas, mirando con una cara diferente a la habitual. Este ejemplo ilustra que la descortesía es habitual en el lenguaje juvenil, en particular en la comunicación entre jóvenes. Este fenómeno se puede relacionar con una de las estrategias de descortesía identificadas por Culpeper, Bousfield y Wichmann (2003: 1555), en particular aquella que llaman, en inglés, *banter*, la cual traducimos en español como broma o burla; dentro de esta estrategia de descortesía se incluyen los insultos no sinceros, los cuales contribuyen a la armonía social, entendiendo por esta la relación amistosa entre adolescentes; así lo observamos en el ejemplo recogido por nosotros. Por otra parte, dicho ejemplo también podemos vincularlo con Zimmermann (2002a: 57), para quien este tipo de actos comunicativos no son descorteses, sino que se conciben como antinormativos y pueden ser llamados *anticortesés*. La anticortesía se convierte entonces en un signo de identidad y exclusividad. Sin embargo, cuando se trata de comunicarse con terceros los adolescentes son conscientes de que este no es el grado de cortesía adecuado, de tal forma que la afirmación que sostiene que los jóvenes son descorteses podría acotarse indicando que son anticortesés cuando se comunican entre sí, esto es, en el contexto de la comunicación entre iguales, lo cual sin embargo no tiene por qué dejar de sorprender al observador que de ello se percata.

4.2.2 Contexto de la cafetería

En este contexto tenemos, por un lado, las observaciones de peticiones que se formulan sin necesidad de esperar, y, por otro lado, las observaciones de aquellas peticiones realizadas tras esperar a ser atendido.

Es importante llevar a cabo una serie de precisiones sobre este contexto de comunicación. Se trata de la cafetería del instituto, a la cual acuden alumnos y profesores, concretamente durante la hora del recreo. De este modo, la mayoría de las peticiones están concentradas en los diez primeros minutos, razón por la que en ocasiones se da cierta confusión. Además, el ritmo al que se producen las acciones es notablemente rápido, de forma que la camarera y la cocinera apenas tienen tiempo para hablar, ni entre ellas, ni con los clientes; a pesar de todo, si bien pueden llegar a prescindir del intercambio verbal como consecuencia de la necesaria economía

lingüística, mantienen una doble comunicación: por un lado, entre ellas, y por otro lado, con los clientes.

4.2.2.1 Peticiones realizadas sin esperar

Encontramos en este apartado ejemplos que podemos clasificar en tres grupos: peticiones acumuladas, tono de voz elevado y cinésica.⁸⁴

4.2.2.1.1 *Peticiones acumuladas*

Muchas de las peticiones se dan solapadas, de forma que resulta complicado comprender lo que se dice. Esto contrasta, sin embargo, con aquellas peticiones que se acumulan una tras otra. Encontramos numerosos ejemplos de ello, como:

- Dame palomitas.
- Dame Risketos.

En este caso el primer informante utiliza un verbo conjugado en imperativo, lo cual también hace el segundo informante. Lo único que varía es aquello que se pide, esto es, el complemento directo del verbo.

Otro ejemplo sería:

- Un bocadillo de beicon.
- Otro de beicon.

Aquí la primera intervención aparece sin verbo y se trata de un sintagma nominal. La segunda intervención se construye del mismo modo, sustituyendo el sustantivo que funciona como núcleo del sintagma por un pronombre indefinido anafórico, como mecanismo de cohesión textual.

Por citar un tercer ejemplo, podemos mencionar el siguiente:

- ¿Me pones un montado de beicon?
- A mí uno de lomo.

⁸⁴ Estas peticiones corresponden al modelo de la petición 12 del DCT.

En esta ocasión el primer informante recurre a una petición derivada de la expresión formulada como interrogación. El segundo informante aprovecha esta intervención para realizar la suya, en la cual prescinde de la petición derivada de la expresión y de la interrogación; en su lugar, utiliza primero un sintagma preposicional con función de complemento indirecto, a través del cual se resalta el papel del informante (*a mí*); a continuación se recurre a un sintagma nominal con función de complemento directo, cuyo núcleo es un pronombre anafórico (*uno*), utilizado con el fin de evitar repetir el sustantivo, como mecanismo de cohesión textual; así, en la intervención del segundo informante se da elipsis del verbo, lo cual encaja con la realidad de la economía lingüística propia de este contexto de comunicación.

En definitiva, numerosos ejemplos proporcionados por nuestros informantes indican que las intervenciones se van acumulando, de tal modo que lo que ha sido dicho por un informante es utilizado por otro para llevar a cabo su petición. De esta forma, en un breve lapso de tiempo se producen varias peticiones, lo que se traduce en una producción elevada de información.

4.2.2.1.2 *Tono de voz elevado*

Gran parte de las peticiones son realizadas por los informantes recurriendo a un tono de voz elevado, de tal forma que se utiliza un coaccionador exclamativo que convierte la petición en una expresión descortés. Ante dicho uso, la reacción del oyente, esto es, la camarera o la cocinera, responde a dos opciones: o bien acepta la petición y sin decir nada responde a ella actuando, o bien contesta oponiéndose a la descortesía. Como ejemplo de la segunda opción vemos a la cocinera, quien, tras escuchar chillar a un informante, da un golpe y dice a este informante que no lo atenderá si pide las cosas de este modo. Otro ejemplo sería el siguiente:

Informante: ¡Gusanitos de ketchup! ¡Eehh! ¡Yo, yo, yo! [Levanta la mano; la camarera no le atiende.] ¡Eehh!

Camarera: ¿Qué quieres? Es que, como das tantas voces, no te atiende.

Informante: Risketos.

La camarera deja claro que no atiende a quienes gritan, al decir *como das tantas voces, no te atiende*. En otra ocasión la misma camarera regaña al informante:

Informante [gritando]: ¡¡Un chicle de fresa!!

Camarera: Pero no me grites.

Informante: Perdona.

Aquí el informante se disculpa tras ser recriminado por la camarera, de tal modo que muestra ser consciente de cuál es la forma adecuada de dirigirse a ella, a la que no ha recurrido y por lo que debe disculparse. En todo caso, la camarera o la cocinera regañan a los informantes al mismo tiempo que atienden su petición, llevando a cabo una tarea prácticamente educativa.

Por otra parte, en varias ocasiones los informantes muestran frustración al no verse admitida su petición en el momento en el que la realizan; así, un ejemplo muestra a un informante hablando para sí mismo:

Informante 1: ¡Hola! Unos Gusanitos con ketchup.

Informante 2 [gritando]: ¡¿Me das un montado de panceta con queso?!

Informante 3 [gritando]: ¡Oye! ¡Oye! [En bajo] ¡Coño! [Vuelve a subir el tono]
¡Mi montado de panceta con queso!

En este caso, el tercer informante se muestra insistente y enfadado, utilizando palabras malsonantes para desahogarse consigo mismo y elevando el tono de voz al repetir la petición. Otro informante lleva a cabo la misma estrategia:

Informante 1: A mí Risketos. [La camarera no le hace caso y este se enfada.]
¡¡Eehh!!

En ambos casos la ira se desencadena al no ser atendida la petición. Se observa entonces que los informantes consideran que tienen derecho a enfadarse y volver a realizar la petición utilizando coaccionadores, dado que el oyente no ha cumplido con su obligación.

A pesar de todo, los informantes son conscientes de su descortesía, y del hecho de que en realidad esta no es apropiada en este contexto, en concreto cuando se da desde el inicio del intercambio verbal:

Informante 1: ¿Me pones un montadito de beicon con queso?

Informante 2: ¡Y a mí otro!

Informantes [entre ellas]: ¿Y si te ha escuchado?

Observamos que estas informantes se preguntan qué puede pasar si la camarera ha llegado a escucharlas gritar para realizar su petición. Así, la petición realizada descortésmente debido a un uso de los coaccionadores exclamativos se formula de esta manera porque en realidad el oyente no la escucha. De esta forma, los informantes utilizan la descortesía como un juego, esto es, una estrategia de provocación que sirve antes para exhibirse ante sus iguales que para comunicarse con el oyente real en el contexto de comunicación dado. Podemos concluir que, en realidad, mayoritariamente los informantes saben cómo deben comportarse, independientemente de que lo hagan o no, como vemos en este ejemplo:

Informante 1: ¡Profe! ¡Uy, profe! [Rectificando] ¡Dos bolsas de palomitas! [Chillando].

Informante 2: Y va y lo grita.

Informante 3: Se pide *por favor*.

Informante 1: Tú te callas. [Y le da un beso].

Informante 3: Dame y pido yo. Y se piden las cosas *por favor*. [A la camarera] Perdona, ¿me puedes dar dos bolsas de palomitas?

En este caso, los tres informantes muestran una conciencia metapragmática según la cual conocen las normas de la cortesía: el primer informante rectifica ante la presencia del profesor, el segundo lo recrimina por gritar y el tercero indica que hay que utilizar el mitigador *por favor*. A pesar de todo, el rol del primer informante es el de ser irreverente, mientras que el segundo informante y especialmente el tercero se ciñen a las normas de cortesía, realizando una petición con una llamada de atención cortés como alertador del acto de habla y un núcleo del acto de habla formulado como pregunta preparatoria interrogativa.

En conclusión, si bien escuchamos a nuestros informantes realizar peticiones con un tono de voz elevado, incluso enfadarse cuando no son atendidos, al mismo tiempo hemos observado que son conscientes de que deberían mostrarse corteses. Así, el contexto de comunicación propio de la cafetería es propicio a estos comportamientos verbales y no verbales, a la vez que lo es el estar en presencia de sus iguales.

4.2.2.1.3 Cinésica

La cinésica resulta importante en este contexto de comunicación, en el que la rapidez de los intercambios verbales va pareja a la economía lingüística.

Entre los gestos que podemos destacar encontramos aquellos que se utilizan como llamada de atención, a modo de alertador del acto de habla. En este sentido tenemos ejemplos como: un informante que llega y levanta tanto la mano como el brazo para ser visto y atendido; un informante que lleva el dinero en la mano y hace ruido tamborileando los dedos, esperando a ser atendido; o, en un nivel de descortesía pronunciado, el de otro informante que llega y da un puñetazo. Además, es interesante el caso de una informante que levanta la mano y estira el brazo, al mismo tiempo que le dice a su acompañante: *yo siempre la levanto*; estas palabras, que funcionan a modo de consejo, dejan entrever la conciencia metapragmática de la informante, quien considera que es adecuado recurrir a la cinésica para llegar a obtener lo que pide exitosamente.

Otra serie de ejemplos corresponde a aquellos informantes que entregan el dinero al mismo tiempo que piden lo que quieren, dándose a la vez la petición y el resultado de la misma. Así por ejemplo, un informante dice *una bolsa de Gusanitos normales*, al mismo tiempo que entrega el dinero y se le dan las vueltas; otro caso prácticamente igual sería el de otra informante que realiza su petición diciendo *y un montado*, da la cantidad de dinero correspondiente y recibe las vueltas.

Por último, encontramos el caso de un informante que, para ser cobrado, mueve en la mano el objeto pedido (la bolsa de Gusanitos), de forma visual y no verbal.

En definitiva, los informantes acompañan sus intercambios verbales de aspectos cinésicos y en ocasiones prescinden de las palabras, comunicándose únicamente mediante el gesto correspondiente. En este sentido, los aspectos visuales de la comunicación cobran importancia incluso por encima de los auditivos. Esto se puede explicar por el contexto de comunicación de la cafetería, así como por un deseo de comunicación rápida y por la economía lingüística.

4.2.2.2 Peticiones realizadas tras esperar

Abordamos aquí las peticiones que se llevan a cabo sin necesidad de esperar.⁸⁵ En primer lugar destacan los comentarios de los informantes que se creen ignorados por la camarera: *creo que me ignora o a mí me ignora*. Dichos comentarios se hacen entre compañeros, de modo que se verbalizan en el contexto de la comunicación entre iguales.

También encontramos un informante que decide desistir: *joder, va, yo paso*; vemos que utiliza una palabra malsonante diciéndola para sí mismo, en voz alta.

Además, otra informante se queja ante una compañera de haber llegado la primera, sin que ello haya supuesto haber sido atendida:

- Yo he llegado la primera.
- ¿Cuánto queda? Es casi y media.
- Yo no he desayunado.

Finalmente, un informante expresa una queja a otro informante, hasta que le atienden:

Un alumno a otro: Aquí esperando, no me atienden...

Camarera: Toma, cariño, lo siento, ehbbb.

En este caso, la camarera lleva a cabo una disculpa utilizando un término cariñoso como vocativo (*cariño*), lo que muestra que es consciente de sus obligaciones y de los derechos de los clientes.

En definitiva, cuando los informantes se ven obligados a esperar se quejan en voz alta, bien hacia la camarera misma, bien hacia sí mismos o hacia sus compañeros o amigos, esto es, sus iguales.

4.2.3 **Conclusiones del análisis cualitativo de las observaciones**

Como también vimos en el análisis de las observaciones cuantitativas, en la cafetería el número de intervenciones cualitativas observadas es muy elevado. A pesar de darse respuestas variadas, existe un denominador común a una gran mayoría:

⁸⁵ Estas peticiones corresponden al modelo de la petición 13 del DCT.

ausencia de alertadores del acto de habla, de verbos o de fórmulas de cortesía mitigadoras. Cabe señalar, citando a Watts (2003: 248), que las peticiones realizadas mediante enunciados nominales elípticos en las situaciones de la cafetería constituyen enunciados socialmente adecuados por ser esperables y habituales en este contexto, en mayor medida que las preguntas preparatorias, por ejemplo.

Aparte de esto, observamos que se utilizan coaccionadores, en concreto la exclamación o el tono de voz elevado. Además, en numerosas ocasiones las intervenciones se solapan o se acumulan, aprovechando lo dicho por otro interlocutor. La producción verbal también se apoya en la cinésica, utilizada con el fin de que dichas peticiones destaquen respecto a quienes las realizan recurriendo únicamente a la comunicación verbal. El contexto de la cafetería resulta complejo y confuso, pues nuestros informantes consideran que poseen el derecho a ser atendidos, el cual sin embargo no se ve cumplido cuando han de esperar en exceso o no se les escucha.

4.3 Conclusión del capítulo: resultados de las observaciones

Mediante el análisis de las observaciones hemos constatado la frecuente presencia del imperativo y de la petición derivada de la expresión como formas lingüísticas mediante las que se lleva a cabo el núcleo del acto de habla. Esto contrasta con los resultados hallados mediante el *DCT*, donde, junto a las formas lingüísticas mencionadas, también encontramos en un gran número de respuestas la pregunta preparatoria. Dicha diferencia podemos explicarla, a la espera de la triangulación de datos (Capítulo 6), por la naturaleza en mayor medida limitada de las situaciones observadas, como también por el propio sesgo del *DCT* o incluso por la relevancia que adquiere la cinésica en las observaciones.

Por otra parte, ha sido interesante acercarnos a la conciencia metapragmática de los hablantes, en parte favorecida o incitada por la presencia del observador. Dicha conciencia metapragmática ha aflorado en situaciones en las que los interlocutores captaban la presencia de la observadora o esta misma les hacía algún tipo de comentario acerca de su forma de comunicar, momento en el cual varios de ellos reformulaban su petición.

5 CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LAS ENTREVISTAS DE HÁBITOS SOCIALES

Este capítulo está dedicado al análisis de las aportaciones metapragmáticas hechas por nuestros informantes en las entrevistas de hábitos sociales. Las preguntas planteadas en las entrevistas se analizan aquí individualmente, incluyéndose en el apartado pertinente, a saber: significado de cortesía, uso de la cortesía o enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía.⁸⁶

5.1 Significado de cortesía

En este apartado analizaremos las preguntas de la entrevista número 2, 3, 4, 5, 9, 12 y 15.

5.1.1 «¿Qué entendéis por *cortesía*?»⁸⁷

En las distintas entrevistas se dan diferentes respuestas, que podemos agrupar de la siguiente manera:⁸⁸

- Valor humano: «ser amable», «amable, respetuoso», «ser respetuoso», «te hacen sentir una buena persona», etc.
- Valor social: «ser educado», «ceder en un momento dado», «tratarla con respeto», «buenos modales», «cuando eres amable con alguien», «buenos modales», «buen comportamiento», «no ser maleducado», etc.
- Valor lingüístico: «hablarle bien», «la manera que tienes de hablar, de actuar», etc.
- Indicador de distancia interpersonal y marcador de la posición social: «respetar a una persona como, de igual a igual», «tener el mismo respeto con una persona que con otra», «normalmente a los mayores y a la gente que no conoces», «una manera refinada de hablar y de comportarse», «modo de hablar, de actuar», etc.

⁸⁶ V 2.4.

⁸⁷ Corresponde a la pregunta n.º 2 de las entrevistas.

⁸⁸ Para esta clasificación se ha tenido en cuenta la establecida por Choi (2008: 117).

- Valor tradicional: «la educación que has obtenido desde pequeño» o «los chicos, cuando, yo qué sé, van a, van a ligar con una chica o algo, tienen que ser corteses y educados, como unos caballeros».

Se observa que las respuestas más repetidas se agrupan en torno al valor social, tras lo cual viene el valor humano y, a continuación, el valor lingüístico. Las respuestas indicadoras de distancia interpersonal y marcadores de la posición social aparecen en menor grado y en contadas ocasiones aquellas que reflejan un valor tradicional. Así, la cortesía es concebida por nuestros informantes mayoritariamente como una realidad social que representa, básicamente, la educación, los buenos modales y el buen comportamiento.

Por otra parte, nos interesa especialmente el hecho de que se haga referencia a la importancia de las características del interlocutor:

I20: *Cortesía...* pues, hablar educadamente [...] sobre todo de una persona más mayor o, bueno, de, con todas las personas de todas las edades. Pero yo, sobre todo, con las mayores. Y con gente que...

I26: Que no conozcas.

I7: Y más importante. Que tú eres, como, te sientes menos, al lado de esa persona [...]

En este ejemplo observamos alusiones a la edad, así como a la distancia interpersonal y al poder entre hablante y oyente, de tal forma que queda confirmado que la presencia del interlocutor condiciona la realización de la petición. Esto muestra la relevancia que adquiere la situación de comunicación en la noción de cortesía.

5.1.2 «¿Qué entendéis por *cortesía lingüística*?»⁸⁹

En las entrevistas primera, segunda y cuarta la cortesía lingüística se define como tener educación y buenos modales, así como respeto. Vemos así que algunos de los significados atribuidos por los informantes a cortesía lingüística se solapan con los proporcionados para cortesía, de modo que se utilizan ambas expresiones como sinónimos.

⁸⁹ Corresponde a la pregunta n.º 3 de las entrevistas.

La cortesía lingüística también se relaciona con el nivel macrodiscursivo (respetar el turno de palabra) o con el registro (prescindir de expresiones malsonantes), como se observa en las entrevistas primera y octava.

Aparte de esto, algunos informantes de las entrevistas segunda, cuarta, quinta, séptima y novena identifican cortesía lingüística con corrección gramatical o léxica, pero la mayoría la iguala a registro formal o culto y a tratamiento deferente mediante el uso de *usted*.

En definitiva, la variedad de definiciones de cortesía lingüística es tan extensa como las disciplinas de la lingüística y se observa que cada informante habla de aquello que más le llama la atención, desconociendo lo que en realidad significa cortesía lingüística.

5.1.3 «¿Os consideráis corteses?»⁹⁰

Al escuchar esta pregunta, la primera reacción de muchos de los informantes consiste en contestar que no son corteses, como sucede en las entrevistas primera y octava.

Sin embargo, a continuación dicha afirmación es matizada para indicar que depende del interlocutor y de la situación: «depende de las personas» (I56) o «en el ambiente que estés» (I56); un informante incluso proporciona un ejemplo: «los niños, al estar entre ellos [...] hablan de mala forma» (I45). Así, vemos que para ellos la elección entre cortesía y descortesía depende de la situación en la que se encuentren y de quiénes sean sus interlocutores. Se da entonces una cierta correlación con su definición de cortesía, muy relacionada con el registro y con los marcadores deferenciales.

5.1.4 «¿Los jóvenes son corteses o descorteses?»⁹¹

La mayoría de nuestros informantes piensa en un primer momento que los jóvenes no son corteses, teniendo en cuenta que la cortesía para ellos equivale a tratar deferencialmente, señalando respeto y distancia dentro del marco de un registro formal.

⁹⁰ Corresponde a la pregunta n.º 4 de las entrevistas.

⁹¹ Corresponde a la pregunta n.º 5 de las entrevistas.

Así, es comprensible que ellos se sientan descorteses en el trato con sus iguales, como se aprecia en la novena entrevista.

A pesar de todo, también tienen conciencia de que irán cambiando con la edad, según vayan madurando, como se observa en las entrevistas quinta y octava: «Es dependiendo de la edad; uno se va dando cuenta de las cosas que hace y uno madura» (I29).

Por otra parte, en las entrevistas tercera, cuarta, séptima y décima también matizan que la falta de cortesía depende de varios factores, como el tipo de situación, la identidad y la edad de los interlocutores o el grado de distancia interpersonal; así por ejemplo escuchamos: «depende de la, de la persona» (I20) o «también con quién tienes que ser cortés, porque no es lo mismo hablar con tu madre que hablar con una persona que no conoces» (I7).

5.1.5 «¿Qué es la descortesía?»⁹²

Observamos en las respuestas a esta pregunta que existe cierta confusión entre las nociones de descortesía, falta de respeto y mala educación. Para algunos informantes estos matices se asemejan, mencionando que ser descortés equivale incluso a «pasarse» (I14), mientras que para otros la descortesía resulta menos grave que la falta de respeto o la mala educación, como observamos en la segunda entrevista. En todo caso, lingüísticamente la descortesía se manifiesta mediante gritos, aumento del volumen de la voz o uso de palabras malsonantes, a juzgar por los comentarios de la séptima entrevista. Además, coincidiendo con las opiniones halladas en las preguntas sobre cortesía, aquí encontramos que la descortesía también puede depender de la situación, como se indica en la quinta entrevista. De este modo, podemos relacionar la idea de cortesía de nuestros informantes con la definición proporcionada por Watts (2003: 21), según la cual la descortesía se asocia con un comportamiento inadecuado a ojos de los interlocutores.

Por otra parte, la descortesía se justifica como resultado de la costumbre, el enfado o la ira, de tal manera que se puede concebir como una actitud intencional o

⁹² Corresponde a la pregunta n.º 9 de las entrevistas.

producto de una emoción (Culpeper 2011: 48 y ss.), como escuchamos en la séptima entrevista.

Finalmente, para algunos informantes, como por ejemplo aquellos de la segunda entrevista, la descortesía se percibe como la ausencia de cortesía y se da entre amigos. Esta idea recuerda así mismo a la teoría de Culpeper (2011: 15, 207 y ss.), quien indica que la descortesía en determinados contextos sirve para aumentar los lazos de amistad, potenciando la solidaridad.

5.1.6 «¿Siempre hay que ser cortés? ¿Es importante la cortesía en la sociedad actual?»⁹³

En las entrevistas primera, cuarta y octava las respuestas indican que la opción entre ser cortés o no serlo depende del interlocutor y del contexto: «es que tienes que saber comportarte depende de la situación» (I78).

Junto a esto, nuestros informantes señalan que frecuentemente no tienen en cuenta la cortesía a la hora de hablar, alegando que se les olvida por tratarse de un comportamiento no natural o aprendido. Este distanciamiento respecto de la cortesía se muestra así mismo en la quinta entrevista, en la que varios informantes vinculan la cortesía con un hecho generacional que se da principalmente entre gente mayor, al adecuarse al registro formal.

Por otra parte, los informantes apelan a la reciprocidad en la cortesía, exigiendo que esta se dé para proporcionar ellos mismos un trato cortés. Así, en la primera entrevista rechazan tratar con cortesía a quien les trata con descortesía: «Los abuelos, mucho respeto con ellos, pero luego ellos son los primeros que te dicen: *Niña, ¿dónde vas así?* o no sé qué, o te hablan mal ellos» (I84); así, se confirma que desean dar y recibir cortesía al mismo tiempo, independientemente de la edad, el grado de jerarquía o la distancia interpersonal entre los interlocutores, juzgándose como iguales a su interlocutor. A propósito de esta idea, en la segunda entrevista nos interesa especialmente la opinión de uno de los informantes: «Pero yo creo que ser cortés siempre tampoco es bueno, porque te pueden tomar de raro» (I14); la cortesía se iguala entonces con la excentricidad, cualidad que el informante no desea poseer; demuestra

⁹³ Corresponde a la pregunta n.º 12 de las entrevistas.

entonces que lo importante es mostrar el mismo nivel de cortesía o descortesía que sus iguales, sin destacar por haber recurrido a un grado superior de cortesía. Se trata, en ambos casos, de un fenómeno de convergencia, entendida como estrategia para disminuir las diferencias y resaltar las semejanzas respecto al interlocutor, como recogen Giles, Coupland y Coupland en la teoría de la acomodación (1991: 18).

5.1.7 «¿Existen la cortesía y la descortesía verbales y no verbales?»⁹⁴

La variedad cinésica a propósito de la cortesía y la descortesía es amplia, como vemos en los distintos ejemplos que ponen nuestros informantes.

Entre los gestos corteses, encontramos ceder el asiento y el paso, por ejemplo.

Entre los descorteses, citados con mayor frecuencia, se encuentran mirar mal, mirar de arriba abajo, tener cara de dormido, sentarse hacia atrás, tener las manos en los bolsillos, hacer un corte de manga, empujar, levantar la mano con brusquedad, tirar las cosas, etc. En ciertas ocasiones los informantes no se ponen de acuerdo sobre la cortesía o descortesía de ciertos gestos, como aquel de mover las manos.⁹⁵ Así mismo, se mencionan los gestos descorteses que se dan en el aula:

I36: Levantar la mano bruscamente, como, porque te está cansando ya la profesora [...] Como diciendo: *buah, paso* [...]

I85: O el de, por ejemplo, el profesor te cambia de sitio y vas tirando las cosas.

Es interesante observar que los informantes se identifican con estos gestos, pues los explican recurriendo al fenómeno de atenuación pragmática que consiste en utilizar un tú impersonalizado, siguiendo a Briz:

⁹⁴ Corresponde a la pregunta n.º 15 de las entrevistas.

⁹⁵ Se citan también algunas funciones de los gestos, tal como apoyar el lenguaje verbal oral: «A mí lo que me pasa es que, por ejemplo, voy a pedir algo y digo *¿me puedes dar no sé qué, por favor?*, y hago como un gesto de lo que le estoy pidiendo, como la forma o algo, porque no estoy acostumbrada a hablar cortés y siento que no me entienden o algo» (I17). En este mismo sentido, otra informante dice: «Hay gestos, también, que te sirven, como para expresarte, por ejemplo, tú estás hablando, te quitas el pelo, te lo metes en la oreja, y todo ese tiempo que estás haciendo ese gesto, te da tiempo *pa'* pensar. Es un truco [...], estás hablando con una persona, y haces distintos gestos para pensar un poco, antes de hablar, porque no puedes, porque lo malo de hablar es que tú no puedes corregirlo. Tú has dicho una cosa y ya no puedes dar marcha atrás, decir, *rebobinar*, y empiezas a decir otra distinta» (I38). Para esta informante, los aspectos no verbales sirven para mejorar el lenguaje verbal oral y superar la espontaneidad que se produce en este.

Como vemos, el yo, con una intención persuasiva, presenta de forma confusa la referencia deíctico-personal a la hora de adjudicar a alguien lo que se va a decir: «no soy yo, sino nosotros», «somos todos y ninguno», «es cualquiera», «eres tú también». Todos ellos, sin embargo, se personalizan en el yo, latente.

En tales casos, todo parece indicar que el yo intenta salvaguardar su imagen respecto al interlocutor. (1998, 2001: 155).

Por otra parte, la falta de interés transmitida a través del uso de algunos de los gestos mencionados constituye un grave ataque a la imagen positiva del profesor, dado que se interpreta, de acuerdo con Spencer-Oatey, como indiferencia o desprecio (*detachment*) (2000, 2008: 16).

5.1.8 Conclusiones sobre el significado de cortesía

La información proporcionada relativa al significado de la cortesía se centra en la definición misma de cortesía, así como en las de cortesía lingüística y descortesía; además, también se incluyen aspectos relativos a la cortesía y la descortesía no verbales, como también la consideración sobre la tendencia de uso de los propios informantes y la pertinencia o no de la cortesía.

Esta ha sido definida por nuestros informantes como un valor social, esto es, ser educado o tener buenos modales. Tras esto, la consideran un valor humano, como ser amable o respetuoso. Finalmente, el último valor destacado es el lingüístico, es decir, hablar bien. También en el trabajo de Hernández Flores acerca de los test de hábitos sociales se mencionan estos aspectos del significado de cortesía:

La palabra *cortesía* se asocia con comportamientos formales aprendidos, con comportamientos deferentes [...] (*ceder el paso* [...], y *ceder un asiento* [...] son los ejemplos más mencionados). (2002: 195-6).

Por otra parte, observamos que en numerosas ocasiones se solapan los significados de cortesía y cortesía lingüística, al relacionar esta última con la educación, los buenos modales o el respeto. Del mismo modo, también se identifica la cortesía lingüística con la ausencia de palabras malsonantes, el no interrumpir, el uso de un registro formal o culto, la corrección lingüística o la posesión de un léxico variado.

Por el contrario, la descortesía se asocia con la falta de respeto y la mala educación, si bien para algunos informantes aquella resulta menos grave que estas últimas. Se señala así mismo que la descortesía se da en mayor medida entre amigos y por influencia de la televisión; además, su uso depende de la situación, aunque entre sus desencadenantes se hallan el enfado, la ira o incluso la costumbre. La descortesía se traduce en el uso de gritos, insultos, palabras malsonantes y un elevado tono de voz.

Los informantes afirman que la cortesía y la descortesía existen también en el plano no verbal, proporcionando distintos ejemplos de ambas conductas.

En un primer momento nuestros informantes sostienen que los jóvenes no son corteses; sin embargo, al mismo tiempo mencionan varios factores que condicionan esta realidad, tales como la identidad y la edad de los interlocutores, la madurez del hablante, el grado de distancia interpersonal o la educación recibida. Respecto a sí mismos, nuestros informantes se consideran inicialmente descorteses, si bien apelan a la situación como factor condicionante para optar por la cortesía o la descortesía. Se menciona que si uno es demasiado cortés puede llegar a ser tildado de «rarito», lo cual no es conveniente a ojos de nuestros interlocutores; vemos así que no buscan la excentricidad, sino que, por el contrario, desean identificarse con sus iguales.

Finalmente, las opiniones sobre la pertinencia de la cortesía son variadas: para un conjunto de informantes es importante ser cortés, mientras que para otros es un hecho generacional propio de gente mayor; finalmente, también se afirma que la necesidad de ser cortés o no serlo se da en función del interlocutor y de la situación.

5.2 Uso de la cortesía

En este apartado analizaremos las preguntas de la entrevista número 1, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 y 29.

5.2.1 «Si pensáis en los *reality shows* de la tele, ¿cómo creéis que se trata la gente? ¿Es una cortesía real? ¿Existe grosería?»⁹⁶

En general, los informantes consideran mayoritariamente que en los *reality shows* se da descortesía. Lingüísticamente, señalan que esta se refleja en tres aspectos: prosódico, mediante el recurso a los gritos; discursivo, a través de la falta de cumplimiento del turno de palabra; y el registro junto a los actos de habla, debido a la presencia de los insultos.

Respecto a las opiniones sobre si se trata de descortesía real o fingida, en todas las entrevistas los informantes se inclinan por la segunda: «está actuado» (I46) o «la mayoría está hecho con guion» (I44).

Por último, al explicar las razones por las que se da esta descortesía, varios opinan que es lo que le gusta al público: «para darle emoción al programa» (I47) o «le dan emoción y así ganan más dinero» (I45).

De este modo, el ámbito televisivo de los *reality shows* es concebido por nuestros informantes como un espacio artificial en el que lo primordial es conseguir audiencia.

5.2.2 «¿Qué ocurre si un amigo o compañero es demasiado cortés?»⁹⁷

En su mayoría, los informantes rechazan el exceso de cortesía si proviene de un amigo, pues se considera algo raro, distinto, anormal o motivo de risa, al igual que se relaciona con ser aburrido o estar amargado.

Observamos entonces que lo importante para nuestros informantes es ser similar a sus iguales, sin despertar este tipo de emociones diferentes; así, si el grupo es

⁹⁶ Corresponde a la pregunta n.º 1 de las entrevistas.

⁹⁷ Corresponde a la pregunta n.º 6 de las entrevistas.

descortés, consideran que es mejor mostrar una actitud descortés, alegando también que es lo que corresponde a su edad. Junto a esto, añaden que la descortesía existe cuando se da confianza. Incluso señalan que el exceso de cortesía puede considerarse un juego: «Pero si lo haces aposta, por ejemplo, a lo mejor creen que es una broma y te siguen el rollo. Entonces, a lo mejor es divertido» (I10).

A pesar de todo, encontramos también informantes que rechazan la descortesía y aceptan la cortesía. Así vemos en la quinta entrevista: «Que también suele pasar también lo contrario, que si una persona está así todo el rato insultando, pues que también se le mira extraño» (I16). En este sentido, para una minoría de informantes el exceso de cortesía manifestado por un amigo o un compañero es concebido como un valor humano positivo, digno de ser apreciado; cabe señalar que los informantes de este grupo son algo mayores que la media, al estar en 3º de ESO, lo cual puede explicar el mayor grado de madurez.

Por otra parte, para nuestros informantes la cortesía es una realidad que alcanzarán en un futuro, cuando maduren: «a lo mejor de más mayores sí» (I46).

5.2.3 «¿Conocéis alguna situación demasiado cortés?»⁹⁸

Para nuestros informantes el exceso de cortesía está relacionado con contextos formales (una entrevista de trabajo, hablar con el jefe de estudios del instituto, casarse o estar en el museo o la biblioteca). En realidad, muchas de estas situaciones no han sido directamente experimentadas por los informantes, dado que son propias del mundo adulto; así, dicha esfera es considerada como un entorno en el que en muchas ocasiones se exige mostrar una actitud que ellos en principio consideran demasiado cortés.

Por otra parte, los informantes señalan que el exceso de descortesía se da también cuando se siente timidez o miedo hacia el interlocutor, al igual que cuando existe elevada distancia interpersonal o se trata con desconocidos y personas con más poder que ellos: «Lo cortés que seas tú es también, lo importante que sea la otra persona a la que le vas a hablar» (I16). Además, observamos que relacionan el poder del interlocutor con el grado de distancia interpersonal existente:

⁹⁸ Corresponde a la pregunta n.º 7 de las entrevistas.

I6: Pues si es una persona que ves todos los días, y una que ves una vez al año, pues no es lo mismo.

I16: Si la ves todos los días ya deja de ser importante.

El grado de distancia interpersonal se vincula entonces con la frecuencia de trato en la relación y, por lo tanto, con la confianza. Una persona a la que se ve todos los días no es «importante», en el sentido de que ya existe confianza.

La falta de cercanía condiciona así mismo el trato con desconocidos:

I78: Es que demasiado cortés sería cuando intentas, aparentar lo que no eres delante de una persona, para, para hacerla, para, para...

I66: Para hacerla tuya

I81: Para hacerle la pelota.

Vemos entonces que, al dirigirse a desconocidos, el informante 78 se considera «demasiado cortés», acercándose así a la concepción de la cortesía como exceso, de acuerdo con Watts (2003). Se trata de dar buena impresión y de aparentar, lo cual refleja una concepción de la imagen (*face*) que tiene que ver con la hipocresía o el fingimiento, vinculándose tanto con la búsqueda de una imagen pública falsa que se desarrolla por interés personal, como con el deseo de complacer al interlocutor. Además, también se precisa que este deseo de aparentar se produce específicamente en el momento del contacto inicial: «eso es al principio» (I86); tras ello, se coge confianza y deja de ser necesario.

Otra causa que explicaría el exceso de cortesía sería la falta de práctica: «Lo que pasa es que no sabe la persona; no ha sido cortés muchas veces, y entonces no sabe; entonces intenta ser cortés y salta a *usted*. Salta a cosas que son más para gente mayor. Entonces, ya eso, pasa de cortés. Se pasa» (I38).

5.2.4 «¿Conocéis alguna situación demasiado descortés?»⁹⁹

La descortesía se asocia con diferentes contextos, entre los que destaca el ámbito del aula, en particular la relación entre alumno y profesor, como se observa en las entrevistas tercera y cuarta:

⁹⁹ Corresponde a la pregunta n.º 8 de las entrevistas.

Alumno y profesor, alumno y profesor. Esa es la más habitual en la que, porque por ejemplo, se entiende que debemos hacer caso a los profesores, cosa que no siempre hacemos (RISAS). Y por ejemplo a lo mejor te llaman la atención, y lo que no deberías hacer es contestarle a un profesor, porque si te llaman la atención es por algo. Muchas veces nos llaman la atención, nos dicen que hagamos algo y no lo hacemos, o contestamos de malas maneras. Eso me parece una situación descortés. (I78).

Queda entonces patente que los informantes son conscientes de su descortesía, que reproducen voluntariamente en ámbitos donde saben que no deberían. En otras palabras, nuestros informantes conocen sus obligaciones, las cuales incumplen intencionadamente, como rasgo del comportamiento descortés (Culpeper, 2011).

Otros contextos para la descortesía son el recreo del instituto o las peleas. La descortesía también se da en situaciones en las que se vincula con la diversión, como en los mercadillos, debido a los gritos, o en los espectáculos deportivos. A su vez, el ámbito deportivo se divide en el espacio del espectáculo deportivo y en las ruedas de prensa. El primero se relaciona con la descortesía, como observamos en las entrevistas quinta y sexta: se hace referencia específicamente a los estadios de baloncesto, donde predominan los insultos, lo cual resulta del gusto del informante que lo cita: «Que a mí no me quiten el estadio [...], que no quiten el estadio, que así es como es divertido» (I36); la descortesía queda así ligada a los insultos y la diversión propios del espectáculo deportivo. Estas palabras pueden relacionarse con la mención por parte de Leech de los estadios de fútbol como lugares cuya razón de ser permitirá un predominio de la descortesía sobre la cortesía: si un futbolista marca un gol, la afición lo alabará, pero si comete un fallo y evita que su equipo gane, lo abucheará; así, en este entorno el uso de la descortesía o la cortesía viene condicionado por el tipo de situación (2014: 5). Por otra parte, nuestros informantes también mencionan las ruedas de prensa en el ámbito deportivo, en particular el fútbol: «Ahí sí se habla bien» (I29); en estas no se considera que se recurra a la descortesía. Se establece entonces una diferencia entre el estadio en el que se desarrolla el deporte como espectáculo, lugar concebido como un espacio abierto, público y participativo, y la sala de prensa, la cual se considera un espacio reservado.

En otro orden de cosas, la descortesía se encuentra vinculada al tipo de interlocutor con el que se establezca la comunicación: «También depende de con la

gente que esté, ¿sabes? Es como yo, yo con unos puedo ser muy educada y con otros ser la más bruja del mundo» (I46). En este sentido, algunos informantes citan a aquellos compañeros descorteses que aparentemente se sienten superiores, sin que esto parezca estar justificado en una relación entre iguales como la suya; así por ejemplo, en la segunda entrevista los informantes se refieren a las personas que tratan a los demás con descortesía en los siguientes términos: «hay personas que tratan a todo el mundo como basura» (I14) o «se creen más» (I46); entre los aspectos lingüísticos que mencionan para explicar esta descortesía, destacan: «con ironía» (I17); «si tienes un mote, siempre usan ese mote porque saben que te molesta» (I14), o «lo primero que hacen es hablarte con mal tono, eso lo primero, y después ya viene, los insultos y todo eso» (I22).

Finalmente, la descortesía también se puede manifestar al contestar de malas maneras al interlocutor, lo cual puede deberse a motivos personales, como tener un mal día o estar descontento; en otras palabras, las emociones constituyen la causa de la descortesía, siguiendo a Culpeper (2011: 58).

5.2.5 «¿Cómo se usan los insultos?»¹⁰⁰

Los informantes señalan que el uso de los insultos depende tanto del hablante como del oyente que debe interpretarlos. Además, a partir de los comentarios encontrados, observamos que los insultos pueden tener dos funciones: pueden servir para ofender al interlocutor, o bien utilizarse de broma.

El uso de los insultos como ataque al interlocutor es propio de situaciones donde existe un elevado grado de tensión, como un enfado o una pelea.

Por el contrario, el insulto utilizado como broma se da cuando desaparece su contenido amenazante, principalmente entre amigos, si bien también entre hermanos: «Entre amigos, pues no, yo no. Hombre, como mucho, *tonto*, o algo de eso, pero nada como *pa'* ofender, sino en broma» (I85). Se trata, siguiendo a Culpeper (2011: 215), de la cortesía como broma o burla (*banter politeness*), la cual mencionamos al tratar las observaciones cualitativas.¹⁰¹ La cortesía como broma es utilizada recíprocamente por los interlocutores para fomentar la solidaridad, a modo de marcadores de grupo

¹⁰⁰ Corresponde a la pregunta n.º 10 de las entrevistas.

¹⁰¹ V. 4.2.1.2.

mediante los que se afianza la existencia de un terreno común (Brown y Levinson, 1978, 1987: 102). En este sentido, observamos el comentario de una informante de la séptima entrevista, quien señala que los insultos entre amigos se dan en situaciones de intimidad en las que solamente se encuentran estos presentes, en contraste con situaciones en las que se hallan los padres, donde se prescinde de los mismos insultos: «A lo mejor, a llamar a una persona, en plan, pues tienes su mote y la llamas por ese mote cuando están con las amigas. Pero luego si a lo mejor están sus padres o todo eso, te retienes más a su nombre» (I56). Además, algunos informantes explican para qué utilizan los insultos dirigidos a su interlocutor: «para que se ría» (I16) o «para no llamarle siempre con su nombre [...] o con su mote» (I23); vemos que el insulto puede ejercer entonces la función de vocativo.

De esta forma, el carácter privado y exclusivo de las relaciones amistosas entre adolescentes y la necesidad de imitar e identificarse con el grupo condicionan su uso de la lengua. Lo que otros interlocutores pueden considerar descortés, sin embargo no lo es para nuestros informantes: «Yo cuando alguien me cae bien de verdad le insulto. Si no le insulto, no me cae bien.» (I46). Nos encontramos aquí ante un fenómeno de anticortesía con intención antinormativa, de acuerdo con Zimmermann (2002a: 57), mencionado anteriormente al abordar el trato entre iguales en las observaciones.¹⁰²

5.2.6 «¿Cómo se utilizan la velocidad y la entonación al hablar en castellano?»¹⁰³

Los informantes consideran que utilizan mal el tono y el volumen de voz porque hablan alto, como señalan en las entrevistas primera y segunda al decir, por ejemplo: «normalmente gritamos» (I84). A pesar de todo, esto no siempre se valora positivamente: «Aprecio tanto a alguien que habla, mucho y muy rápido, que a alguien que dice menos, pero más despacio» (I80).

Además, los informantes explican que utilizar un volumen de voz elevado puede derivarse de una situación de enfado o, en opinión de otros informantes, es resultado de la costumbre: «lo hemos hecho toda la vida» (I16). También puede justificarse por no tratarse de una acción voluntaria: «tú no te estás dando cuenta» (I48). Asimismo, se menciona que depende de la situación y el interlocutor, como se indica en las entrevistas

¹⁰² V. 4.2.1.2.

¹⁰³ Corresponde a la pregunta n.º 11 de las entrevistas.

primera o cuarta: «hay personas que hablan muy bajito» (I84). Además, una informante indica que recurre a un volumen de voz elevado cuando está nerviosa como consecuencia de la presión de los compañeros en clase: «Por ejemplo, estás preguntando algo en clase y se ponen a decir: *No, que no es así, que no sé qué*. Y ya te pones nerviosa y te pones a dar voces» (I23).

El uso inadecuado del tono de voz también puede estar justificado si el interlocutor no cumple con sus obligaciones, como sucede cuando un alumno se dirige a un profesor tras recibir una mala corrección de un examen por parte de este. Al hilo de esto, los informantes dicen: «Si suspendes, imagínate por culpa del profesor, porque no te ha corregido una pregunta, pues ahí ya eres totalmente descortés» (I65); en este caso la descortesía se explica porque el interlocutor no ha cumplido con sus obligaciones.

Otro caso de descortesía en cuanto al tono y la velocidad se da en el trato de nuestros informantes, adolescentes, hacia sus padres.

5.2.7 «¿Se tiene en cuenta la edad de la otra persona a la hora de comunicarnos?»¹⁰⁴

La edad es un factor determinante en la medida en que nuestros informantes suelen tratar a los adultos o personas mayores de forma cortés: «intentas ser más cortés» (I22), «intentas parecer mejor persona» (I14) o «cuidar más tus palabras que con alguien de tu edad» (I38). Se recurre ocasionalmente al pronombre *usted*, al dirigirse por ejemplo al médico, el camarero o a personas desconocidas. No obstante, predomina el tuteo, por la fuerza del hábito: «Y es que ya te sale casi solo. Ya, hablar de *usted* te suena como más forzado, que lo tienes que pensar» (I65). También se menciona el uso del marcador de cortesía *por favor*.

A pesar de esta tendencia a la cortesía, algunos informantes indican que la forma de comunicarse con un adulto está supeditada a la distancia interpersonal y al tipo de relación que se tenga con el interlocutor: «Depende qué edad tenga, si tengo trato o no, depende. [...] Si a lo mejor es una persona mayor con la que me llevo bien, pues no le hablo cortésmente. [...] Le hablo como yo sé hablar, no le digo: *Perdona, ¿me puede usted decir la hora, por favor?* No, le digo: *Dime la hora.*» (I51).

¹⁰⁴ Corresponde a la pregunta n.º 13 de las entrevistas.

Respecto al trato con personas de su edad con las que tienen confianza, nuestros informantes utilizan vocativos como *tronco* (I22), *colega* (I19, I17) o *tío* (I14, I22).

Por otro lado, para nuestros informantes resulta relevante la reciprocidad en la cortesía, al igual que vimos en la pregunta 12: «Que te molesta siempre, entonces pues yo a ella no la trato de *usted*, ¿la voy a tratar con respeto si ella a mí no me trata con respeto? Pues no» (I10). De este modo, los informantes no tenderán a contestar a una persona mayor descortés de forma cortés. Aparte de esto, mediante esta pregunta también vemos que nuestros informantes son conscientes de la importancia de comprender a las personas mayores, ya que su expresión y su idiosincrasia lingüísticas difieren de las de la gente joven, pudiendo parecer descortés lo que es una forma habitual de expresión: «Yo también pienso de que ellos, a lo mejor, por ejemplo, yo estaba sacando al perro, y me dijo: *Hola, niña, buenos días* (()) (RISAS). Entonces pensé que no fue por hacerlo mal, que es porque ellos, es su forma de llamar» (I20). Las diferencias entre generaciones son patentes, de modo que la comunicación intergeneracional requiere cierto nivel de comprensión y madurez. Nos encontramos así ante un fenómeno incluido en la teoría de la acomodación de Giles, Coupland y Coupland previamente mencionada (1991: 8 y 28); se trata concretamente de la divergencia, según la cual afloran las diferencias verbales entre los interlocutores como consecuencia de la relevancia de la identidad de un grupo, el cual viene definido en nuestro caso en función de la edad.

5.2.8 «¿Se tiene en cuenta el sexo de la otra persona a la hora de comunicarnos?»¹⁰⁵

El sexo del interlocutor parece influir en la comunicación siempre que no exista confianza, pues de darse un bajo grado de distancia interpersonal, este permite un trato de igualdad que resta peso al factor sexo:

I30: Yo con los chicos... Bueno. No, no, no, que sí, que igual [...] no, a ver, que los chicos, *pos, pos*, yo qué sé, con los chicos es más, no sé, diferente. Porque te da más vergüenza o algo, ¿no?, que con una chica. Depende, si hay confianza, pues, no.

¹⁰⁵ Corresponde a la pregunta n.º 14 de las entrevistas.

Entre los aspectos que se señalan al hablar de interlocutores del sexo opuesto también encontramos el sentimiento de vergüenza, al igual que el recurso a un grado mayor de cortesía: «Yo aunque tenga, tenga confianza tengo vergüenza de, de hablar con chicas» (I37). Se interpreta entonces que entre interlocutores del sexo opuesto existe mayor preocupación por la imagen (*face*).

Así mismo, se mencionan la temática o el tipo de relación como factores que pueden dificultar o facilitar la comunicación con interlocutores del sexo opuesto. Si el tema es de interés común o existe cercanía entre los interlocutores, la relación resultará más natural.

5.2.9 «¿Qué ocurre cuando vais al médico?»¹⁰⁶

La comunicación con el médico debe establecerse, a ojos de nuestros informantes, intentando utilizar «vocabulario especializado» (I14) y «estar a su altura» (I17). De este modo, vemos que se muestran cooperativos en este contexto y hacen un esfuerzo por adaptarse a su interlocutor, cuyo estatus reconocen y respetan.

En este sentido, gran parte de los informantes indican que se dirigen al médico utilizando *usted*, como vemos en las entrevistas primera, cuarta, quinta y novena. Entre las razones de dicho tratamiento se citan, aparte de su implícita condición de médico, el no conocerle o el sentir miedo en la consulta. Se parte entonces de la base de que al médico hay que tratarle con un elevado grado de cortesía, el cual se puede rebajar si el propio médico así lo indica: «Ya, pero hay alguno que es, que es más libre y te dice, *no me trates de usted*, y hay otro que le gusta, y a lo mejor que no le trates de *usted* se molesta o no le gusta.» (I81). Por otra parte, la distancia interpersonal también será un factor por considerar: «Hombre, *usted*, o sea, sí, pero: ¿*Me puede dar o algo?* Aunque si es mi doctora de siempre del ambulatorio, pues tengo más confianza y eso. Pero si me voy a Madrid porque tengo que hacerme una inyección, pruebas [...], pues ya estoy más, con más cortesía y eso» (I20).

Por otro lado, varios informantes reconocen que no hablan con el médico, pues es su padre o madre quien establece la comunicación verbal, como vemos en las entrevistas primera, segunda, tercera y quinta.

¹⁰⁶ Corresponde a la pregunta n.º 16 de las entrevistas.

Además, algunas informantes muestran su preferencia por acudir a un médico de su mismo sexo, en razón del sentimiento de vergüenza que pueden experimentar de no ser así.

5.2.10 «¿Cómo os comunicáis en la cafetería del instituto?»¹⁰⁷

Las respuestas a esta pregunta muestran una variedad de estrategias utilizadas a la hora de realizar la petición. De este modo, una gran cantidad de respuestas indican que la petición se realizaría recurriendo a un enunciado nominal elíptico (*¡eh, palomitas!*, I46), o a un imperativo (*dame un bocata*, I74); como vemos en el primer ejemplo, estas peticiones pueden venir acompañadas de una llamada de atención, entre las cuales algunas son inherentemente descorteses, como *eh* u *oye*. Por otra parte, también se registran peticiones derivadas de la expresión (*¿me das una?*, I37) y preguntas preparatorias (*¿me puedes dar un bocadillo, por favor?*, I81).

Junto a esto, algunos informantes mencionan el uso de los marcadores de cortesía; así por ejemplo, un informante indica que utiliza *gracias*, pero no recurre a *por favor* (I30), al mismo tiempo que otro dice: «Yo le digo: *Perdona, ¿me das una esta?* [...] Yo siempre digo *gracias* y *de nada* y todo eso» (I84).

En cualquier caso, encontramos un número mayor de comentarios acerca del uso de los coaccionadores, los cuales son recurrentes en el contexto de la cafetería referido: «A puro grito [...] se ponen ahí, yo voy la primera y luego se me cuelan» (I31), o «Directamente llega una persona, no quiere esperar, y le grita: *¡Oye, dame una bolsa de palomitas!* Y ya está» (I10). Así, parece que los gritos son consecuencia de la impaciencia del hablante. Esta misma impaciencia se observa así mismo en las alusiones de los informantes a situaciones en las que piden algo y se ven obligados a esperar: «A lo mejor llega, estás tú un montón de tiempo esperando y llega alguien y se lo da a esa persona, entonces ya hablas un poco mal porque ya, como que te cabreas» (I45). El considerar que tienen derecho a ser atendidos rápidamente da pie a los informantes a exigir e incluso a hablar de malas formas.

En cuanto a los factores que condicionan la comunicación en este contexto, se hace alusión a la falta de organización y la abundancia de gente:

¹⁰⁷ Corresponde a la pregunta n.º 17 de las entrevistas.

I38: [...] Aquí, por ejemplo, está siempre llena, aquí está siempre a rebosar [...]. Y no te hacen ni caso, estás en primera fila, y no te hacen ni caso, y tú, o gritas, o te quedas ahí hora y media.

I85: Eso es por... por cómo está organizado. Si fuera en, *no atiende a nadie a no ser que estéis todos callados y en orden*, pues eso cambiaría, pero como atienden, pues les da igual. Entonces van todos a la locura y [sálvese quien...]

Se impone entonces la necesidad de gritar para ser escuchado. Los informantes recurren a esta estrategia, a sabiendas de que podría ser de otra forma. Así, se adaptan a la situación de comunicación en función de sus propios intereses. Dicha situación condiciona significativamente la comunicación: la falta de tiempo, la rapidez y la elevada presencia de personas dan lugar a una comunicación caracterizada por la economía lingüística. Se oponen así cortesía y economía lingüística, dando a entender que para que exista una preocupación por el equilibrio social hacen falta tiempo y dedicación.

5.2.11 «¿Cómo os comunicáis en una tienda?»¹⁰⁸

Por lo general, los ejemplos proporcionados en esta pregunta corresponden a peticiones derivadas de la expresión (*¿cuánto vale esto?*, I43), con o sin llamada de atención (*perdone, perdona*). También encontramos preguntas preparatorias, acompañadas de *por favor, usted* o condicional (*¿Me puedes pasar esto, por favor?*, I87). Además, entre los saludos que se utilizan en una tienda, vemos *hola* y *buenos días*; un informante recurriría a otra llamada de atención: «Yo últimamente digo *ey*, pero no a malas» (I86). Así, nuestros informantes establecen una diferencia entre las situaciones en las que se utilizan *perdona* o *perdone* y las situaciones en las que se recurre a otra llamada de atención menos cortés, como *eh*.

Por otra parte, el tipo de tienda también condiciona la realización de la petición. Así, en la sexta entrevista una informante sostiene que en una tienda donde se venden productos de mayor coste utilizaría más cortesía, mientras que en una tienda a la que se acude habitualmente recurriría a un grado de cortesía más bajo. En este sentido, en la décima entrevista se establece una diferencia entre tiendas de ropa de marca y tiendas de ropa de grandes almacenes, asociando un grado de cortesía mayor a las primeras, pues

¹⁰⁸ Corresponde a la pregunta n.º 18 de las entrevistas.

en ellas se recurre a preguntas preparatorias en las que se utiliza *usted*; sin embargo, en las tiendas de ropa de grandes almacenes se menciona que los alertadores utilizados son *niña*, *oye* o *tú*, a la vez que se tutea utilizando peticiones derivadas de la expresión; así, para estas informantes el poder adquisitivo está relacionado con la cortesía: cuanto más caros son los productos que se venden en una tienda, mayor cortesía se utiliza con los clientes.

Además, es importante señalar que nuestros informantes opinan que la cortesía debe adaptarse al interlocutor, en una suerte de actitud cooperativa. En esta línea, la relación con el dependiente condiciona la realización de la petición: «Depende de cuánto vayas a la tienda y cómo te traten en la tienda» (I17). El mismo informante afirma adaptarse a su interlocutor: «Yo creo que si vas a la tienda y ves que el señor o la señora de la tienda te tratan como así muy, muy serio, yo le respondería también serio» (I17); de esta forma, la relación entre el hablante y el oyente se concibe como un espacio donde se da reciprocidad, como ya hemos visto también en otras situaciones planteadas en las entrevistas, como por ejemplo en el trato entre personas mayores y adolescentes. En esta línea, encontramos la alusión a la asimetría en el trato:

I84: Pero igualmente, muchas veces las dependientas como que te tratan así de confianza.

I45: Sí.

I46: Claro. [...] A mí, por ejemplo, ayer me dice: *Cariño, ¿al final te llevas esto?* Yo: *Sí*.

I48: *Cariño*, ¡qué dices!

Vemos aquí que los informantes no aceptan que los dependientes se tomen confianzas con ellos.

Otro factor por tener en cuenta en la relación con el dependiente sería la edad, como se menciona en la cuarta entrevista.

I65: Pues te transmite más confianza y por eso, y por eso hablas de diferente manera que si por ejemplo es una persona mayor, que ya le hablas con más cortesía [...]

I81: Solamente como te habla una persona joven, y de una persona adulta, ya, no es lo mismo, la misma confianza que te transmite.

De este modo, cuando el interlocutor es mayor se da un grado más elevado de cortesía, pues nuestros informantes se sienten más cercanos a una persona joven que a una mayor; esto se debe a la proximidad que sienten en razón de la edad.

Finalmente, los informantes también explican que el nivel de cortesía se reduce cuando hay que esperar: «Pero cuando por ejemplo la llamas y se queda media hora la dependienta ahí, ya te pones *ehh*, ahí, como un loco» (I46).

5.2.12 «¿Cómo os comunicáis en la conserjería del instituto?»¹⁰⁹

Los ejemplos de peticiones que proporcionan los informantes oscilan entre los enunciados nominales elípticos (*las llaves del baño*, I51) y las preguntas preparatorias, combinadas con un alertador o con *por favor* (*perdone, perdone, ¿me das una tiza?*, I45, o *¿me puedes dar un parte, por favor?*, I28). Cabe señalar que, en ocasiones, las preguntas preparatorias están orientadas hacia el hablante, concibiéndose como peticiones de permiso (*¿puedo pasar a por la fregona?*, I45).

También se señala que se es más cortés porque no se conoce a los conserjes, como vemos en la tercera entrevista; así, la distancia interpersonal condiciona la verbalización de la petición.

Además, los informantes son conscientes de que la conserjería es un lugar donde se espera de ellos que se muestren corteses. Se llega a igualar este contexto con aquel de la sala de profesores, como se observa en la séptima entrevista.

Finalmente, encontramos informantes, como se ve en la décima entrevista, que expresan su deseo de que la cortesía sea recíproca, como también hemos visto en otras preguntas, como por ejemplo en las situaciones dadas en las tiendas.

5.2.13 «¿Cómo os comunicáis en la sala de profesores del instituto?»¹¹⁰

Nuestros informantes muestran un grado de cortesía elevado al realizar una petición en la sala de profesores, utilizando normalmente preguntas preparatorias precedidas habitualmente de *perdona* como alertador del acto de habla (*perdona, ¿me*

¹⁰⁹ Corresponde a la pregunta n.º 19 de las entrevistas.

¹¹⁰ Corresponde a la pregunta n.º 20 de las entrevistas.

das un parte?, I46). En ocasiones también se conjuga el verbo en condicional (*¿me podrían dejar esto?*, I41); este sirve para expresar distancia interpersonal, de acuerdo con Briz (1998, 2001: 151). Así mismo, los informantes mencionan el uso de *usted* (*perdone, ¿puede darme...?*, I77) o el marcador de cortesía *por favor* (*¿puedes mirar si está tal profesor, por favor?*, I78).

Se confirma así la importancia que cobra el factor de poder, según el cual en la relación entre el profesor y el alumno el primero posee más poder que el segundo; de este modo, el alumno busca mostrarse cortés.

Al poder se suma la distancia interpersonal como factor condicionante a la hora de realizar la petición, puesto que nuestros informantes establecen una diferencia entre aquellas peticiones que se dirigen a profesores desconocidos y aquellas cuyo interlocutor es un profesor conocido:

I42: Que si es una profesora que te da clases y eso, pues: *Por favor, ¿puedes llamar a mi casa?* Y si no, pues: *¿Podrías llamar a mi casa?*

I28: [...] eres tú, profe, y yo te llamo por tu nombre. Si es una profesora que no conozco de na': *Profe, ¿puedes llamar a mi casa, por favor?*

Vemos entonces que la distancia interpersonal parece ser un factor determinante: cuando es baja, se recurre a una pregunta preparatoria combinada con el marcador de cortesía *por favor* y el alertador del acto de habla podrá ser el vocativo apocopado *profe*; sin embargo, si la distancia interpersonal es elevada el verbo de la pregunta preparatoria vendrá conjugado en condicional; así, a mayor distancia interpersonal, se da mayor cortesía. En este mismo sentido, en la sexta entrevista una informante sostiene que es importante ser cortés si no se conoce al profesor, con vistas a próximos cursos. Así también, en la primera entrevista un informante habla de la diferencia que existe en la relación con un profesor entre la clase, contexto habitual de comunicación en el que existe confianza, y la junta de evaluación, en la que se encuentran todos los profesores reunidos y se da mayor seriedad.

A pesar de todo, encontramos algún informante que no se considera cortés cuando acude a la sala de profesores: «Descortés, porque si voy a la sala de profesores es por un parte [de amonestación]» (I36); para este informante, ir a la sala de profesores es sinónimo de haber tenido un mal comportamiento previo, de modo que, si bien la comunicación se establece con un profesor diferente al del aula donde ha tenido

problemas, considera que no tiene por qué comportarse correctamente. En este caso se observa cierta actitud desafiante tanto en el comportamiento como en la conciencia metapragmática del informante.

5.2.14 «¿Cómo es el trato en clase con los profesores?»¹¹¹

En las entrevistas, nuestros informantes consideran que suelen mostrar cortesía hacia el profesor, indicando así mismo que depende de la confianza y del respeto que este transmita; en otras palabras, tanto la distancia interpersonal como el nivel de jerarquía condicionan el grado de cortesía en esta situación, dándose una correlación entre cada uno de estos factores y el grado de cortesía: a mayor distancia interpersonal y jerarquía, mayor grado de cortesía, y viceversa.

En cuanto a la distancia interpersonal, los informantes precisan, como vemos en la novena entrevista, que existe diferencia entre el inicio de curso y el final, indicando que al principio se trata al profesor por el nombre y cuando aumenta la confianza se utiliza el vocativo *profe*. No obstante, a lo largo de las distintas entrevistas escuchamos a los informantes afirmar que utilizan tanto el vocativo *profesor* como la forma apocopada *profe*.

Respecto a la identidad y la personalidad del profesor, ambos factores condicionan la cortesía que se muestra hacia él. En este sentido, en las entrevistas primera, segunda, tercera, séptima y octava se indica que el trato hacia el profesor depende de este mismo, en función de si es más serio o si muestra más confianza:

I17: Si es muy estricto le sueles tratar mejor [...]

I14: Yo creo que hay tres rangos con los profesores. Están, con los que tienes que hablar de formal, porque son muy a la vieja escuela. Luego están los profesores normales, como tú o como X. Y luego están los profes...

I19: *Enrollaos*.

Se puede observar aquí que los informantes piensan que cuanto más estricto es el profesor, mayor será el grado de cortesía por parte del alumno; al mismo tiempo, la clasificación hecha por el informante 14 de los tres tipos de profesores evidencia la relación entre el elevado grado de distancia interpersonal, el poder marcado y el alto

¹¹¹ Corresponde a la pregunta n.º 21 de las entrevistas.

grado de cortesía. Además, los informantes también explican que el profesor posee autoridad al decidir la nota del alumno o tener la capacidad de poner un parte de amonestación por mal comportamiento; por lo tanto, concluyen que no se le debe hablar mal; sin embargo, un alumno señala: «Le dices: *Oye, profe*. Y *profe* no es cortés, o sea, tampoco le tratas tan...» (I84).

Por otra parte, en algunos casos encontramos informantes que desean que el grado de cortesía con el profesor sea recíproco: «Depende del profe [...] si el profesor te habla con educación, pues tú le respondes con educación» (I23).

En lo que toca al tratamiento, los informantes debaten sobre el uso del tuteo o de *usted*, como vemos en la cuarta entrevista, en la que se muestra una preferencia por la utilización del pronombre *tú*, calificando el uso de *usted* como «demasiado», «industrial» o «forzado» (I78). En este sentido, en la quinta entrevista se establece una diferencia entre el trato dado al profesor y al director del instituto: mientras que con el primero hay más confianza y por tanto menor distancia interpersonal, con el segundo se utiliza *usted*, pues hay mayor distancia interpersonal y la jerarquía se encuentra más marcada.

Para terminar, encontramos informantes que se declaran abiertamente descorteses con el profesor:

I36: Descortés. [...] Porque me aburro [...]. Hablo cuando habla el profesor, a veces (()), pero en ningún momento insulto [...]. Yo creo que al principio es mejor tal vez ser descortés porque no te suelen regañar, pero al final de curso cuando ya te conocen, mejor ser calladito. [...] Tratarle bien.

Esto puede explicarse por el deseo de mostrar cierta imagen pública de sí mismos ante el resto de informantes, imagen vinculada al deseo de desafiar a la autoridad propio de la adolescencia.

5.2.15 «¿Cómo es el trato con los amigos?»¹¹²

En opinión de nuestros informantes, la comunicación en las relaciones de amistad difiere de la que se da entre los adultos: «Es como más fácil entender a una

¹¹² Corresponde a la pregunta n.º 22 de las entrevistas.

persona de nuestra edad que a un adulto [...]. Cuando seamos adultos, pues nos entenderemos entre adultos» (I45). Para los adolescentes, el mundo de sus iguales resulta más comprensible que el alejado mundo de los adultos, al cual saben que accederán sin embargo en un futuro.

Además, las relaciones de amistad se caracterizan en general por poseer cierto grado de descortesía. Dicha descortesía se manifiesta a través de los aspectos coloquiales del lenguaje y entra dentro de los límites de la familiaridad y el cariño; así, se utilizan insultos o moteos no para ofender, sino con un fin afectivo: «ellos saben que les insultas cariñosamente» (I84) o «yo creo que a mis amigos les llamo de todo menos *cariño*» (I48). Como vimos al analizar la pregunta 10 de las entrevistas, en la que se trataba específicamente el uso de los insultos,¹¹³ esta utilización es llamada por Zimmermann (2002a) *anticortesía* y recurrir a ella resulta imprescindible para ser aceptado por el grupo de iguales. Cabe señalar que esta anticortesía no se concibe como falta de respeto, pues de ser así ya no es aceptada por los informantes:

I73: Hasta cierto punto. Porque entonces llegas a ser maleducado, y, y...

I81: Y pesado.

I73: Y puedes llegar a ofender a tus amigos.

Por último, el grado de anticortesía no es el mismo cuando varía el grado de distancia interpersonal: a mayor distancia interpersonal, menor presencia de fenómenos anticortesivos: («Al principio siempre intentas parecer lo que no eres, como que eres mejor», I14).

5.2.16 «¿Cómo es el trato con los compañeros?»¹¹⁴

Al mencionar el trato con los compañeros, se hace alusión a la edad como factor por considerar. En concreto, en la primera entrevista un alumno se refiere a un compañero de un curso superior: «Hay algunos de 3º [de ESO] que se creen aquí más, y te pegan por la mínima o algo, es como que, como que tienes miedo, aunque no lo tengas» (I45); vemos entonces que, en esta etapa vital, un curso académico supone mucha diferencia y sirve para marcar las diferencias jerárquicamente.

¹¹³ V. 5.2.5.

¹¹⁴ Corresponde a la pregunta n.º 23 de las entrevistas.

En cuanto a aquellos compañeros con buenos resultados académicos, encontramos dos enfoques: por un lado, el de quienes dan importancia a este factor («por suspender, algunos te toman por tonto» [I43]); por otro, el de quienes le restan importancia: «yo creo que con los compañeros hablamos de todo menos de notas» (I48), «a mí no [me toman por tonto]» (I48), «pues a mí no [me toman por tonto]; entonces yo si fuera por esa ley no tendría amigos, porque suspendo todo» (I46). En cierto sentido, los informantes que restan importancia a los resultados académicos conciben el término *compañero* como sinónimo de *amigo*.

Así mismo, los informantes hacen alusión al grado de confianza que existe entre los interlocutores. De este modo, unas veces indican que no pedirían algo a alguien de la clase a quien no conocen, mientras que otras afirman que sí lo harían.

En otras ocasiones se menciona a aquellos interlocutores que son populares, en el sentido de conocidos o famosos entre el conjunto del alumnado. Para algunos informantes esto no conllevaría un cambio en su forma de dirigirse al oyente: «no le tengo respeto ninguno» (I26). Por el contrario, para otros informantes esta situación podría llegar a intimidar: «Pero también da miedo hablar a esa persona, porque, si se cree superior a los demás, te da cosa hablarle por si acaso te trata mal» (I25). En este sentido, un informante dice que iría «en plan de amigo» (I23), de modo que sería más informal, buscando disminuir el grado de distancia interpersonal.

5.2.17 «¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros padres?»¹¹⁵

Para casi todos los informantes sus padres merecen un respeto y con ellos tienden a mostrar cortesía. No obstante, algunos informantes señalan que la relación con sus padres es semejante a una relación amistosa: «es como si fuera un amigo más» (I14). Esta realidad ambivalente no se da, sin embargo, en otros ámbitos culturales hispanófonos, como vemos en la intervención de una informante peruana:

I35: Yo a mis padres les tengo mucho respeto. Por más que me grite o lo que sea yo siempre le tengo que tener respeto. Si no me mandan una cachetada y (RISAS) los padres latinos son muy... no sé.

I31: Estrictos.

¹¹⁵ Corresponde a la pregunta n.º 24 de las entrevistas.

I35: Estrictos, que te tienen así todo el rato.

De hecho, en este caso la falta de respeto puede llegar a ser castigada físicamente; a juzgar por estas palabras, se da una diferencia entre el estilo educativo de los padres españoles y los padres latinoamericanos, en este caso concreto peruanos.

A pesar de todo, la cortesía que muestran nuestros informantes en el trato con sus padres también variará en función de la situación y de la relación, como ellos mismos indican. Además, observamos en algunas ocasiones que cuando se quiere algo aumenta el grado de cortesía, tratándose entonces de un uso estratégico de la misma: «si quieres algo eres más cortés» (I62) o «yo si le tengo que pedir algo, me, pues estoy cariñoso» (I16). En este sentido se menciona el uso de *usted*:

I23: Yo cuando hablo con mi madre hay veces que la hablo de *usted* o *madre* para hacerla la pelota. [...]

I10: Yo es al revés. Cuando me cabreo con mi madre, la trato de *usted pa'* fastidiarla.

Así, vemos que el tratamiento recurriendo a *usted* puede emplearse para beneficiar la imagen social del interlocutor o, por el contrario, para dañarla. En todo caso, en ambas ocasiones se trata de un uso excepcional y estratégico de *usted* con dicho interlocutor.

Por otra parte, varios informantes mencionan la cortesía como aspecto de sus obligaciones en el ámbito doméstico:

I77: No sé, en plan de, ayudar en casa, eso un gesto de cortesía, de: *Venga, pues hoy, hago yo la comida*, para que, por ejemplo que tu madre, que lleva todo el día trabajando, no tenga que estar ahí, haciéndote la comida, que estará cansada.
O: *Voy a hacer la cama*. O: *Voy a...* ¿sabes?

I76: Es que eso son las obligaciones que te tienen que poner tus padres, porque yo, por ejemplo, desde chiquitita mis padres, me han, me han dicho que tengo que hacer todo, de la casa. Pero, a ver, no todo, sino que me han ido enseñando para que luego cuando me vaya a vivir pueda hacerlo. Y y, no sé, por ejemplo, mi hermana ya sabe planchar y todo eso, y esas cosas, y se plancha las cosas.

Según estas palabras, ayudar en casa puede ser considerado como un gesto de cortesía, o bien formar parte de las obligaciones de nuestros informantes. Así, se muestran cooperativos en el entorno familiar y son conscientes de su deber.

Respecto al grado de cortesía, en general los informantes consideran que sus padres son más corteses que ellos, si bien encontramos a dos que opinan que su padre no lo es; es interesante el enfoque de género en esta matización, pues se menciona al padre pero no a la madre. En todo caso, varios informantes desean que exista reciprocidad en el trato con sus padres: «según como se dirijan a ti» (I85). Además, dos informantes señalan que sus padres los corrigen al hablar erróneamente:

I6: Mi padre me corrige cuando hablo, mal.

I23: Y a mí la mía (()).

I16: Yo al revés, yo corrijo a mi padre (RISAS). Es una satisfacción.

Sin embargo, el informante 16, quien previamente había señalado que su padre no era más cortés que él, indica ahora que corrige a su padre y que «es una satisfacción». Esta última aportación es interesante, pues deja entrever que al informante le agrada sentir que posee más poder que su interlocutor, aunque sea momentáneamente; se rompe así con los roles establecidos tradicionalmente entre padre e hijo cuando este último desafía la autoridad de aquel, lo cual es propio de la adolescencia.

5.2.18 «¿Cómo es vuestra cortesía en casa, con vuestros hermanos?»¹¹⁶

En la mayoría de las entrevistas la relación fraternal se concibe como conflictiva y tensa, dado que se recurre a la violencia física, como sucede al pegarse o morderse. Por otro lado, los informantes mencionan los ataques verbales, los cuales se traducen en el uso de insultos. Aparte de esta realidad, también manifiestan su opinión sobre la imagen (*face*) que sus hermanos transmiten: ante terceras personas están callados y tranquilos, pero cuando se quedan solos la situación se vuelve tensa, dando lugar al enfrentamiento. Es interesante observar que, para nuestros informantes, la responsabilidad es de sus hermanos y no tanto suya, de tal forma que la conflictividad sigue existiendo incluso en la dimensión metalingüística. Esta descortesía es aceptada como algo natural, propio de las relaciones entre hermanos: «es que son hermanos» (I41).

Además, de nuevo se hace alusión a la reciprocidad en la cortesía, como hemos visto en otras preguntas de las entrevistas (como por ejemplo, en el trato con los padres,

¹¹⁶ Corresponde a la pregunta n.º 25 de las entrevistas.

entre otros): «Cortés, no soy nada con ella. Porque ella tampoco me tiene respeto a mí y yo no le tengo a ella» (I35).

A pesar de todo, en una de las entrevistas se afirma que existe una descortesía que se utiliza con cariño, como ejemplifica una informante: «*Me estoy enfadando contigo, (RISAS) quita. Pero cuando, cuando eso, cuando estás bien, a lo mejor es descortés, pero es en plan bien, como de cariño.*» (I56). Se trata, en definitiva, de una forma de comunicación informal entre hermanos.

En esta línea, también encontramos informantes que afirman que la relación con sus hermanos no es conflictiva, sino cordial, desarrollándose dentro del marco de la cortesía; así vemos en las entrevistas cuarta y sexta. De la misma manera, en la entrevista diez se explica que, a la hora de pedir cosas a los hermanos, no es preciso verbalizar la petición, sino que la acción de tomar prestado aquello que se necesita se realiza directamente, informando de dicho préstamo *a posteriori* o incluso devolviéndolo más tarde; de este modo, el grado de confianza y la cordialidad en la relación condicionan el grado de cortesía al realizar la petición.

Para terminar, los informantes mencionan como factor la edad del hermano, transmitiendo que es más fácil insultar a un hermano menor que a uno mayor.

5.2.19 «Diferencias entre la cortesía del español y la de otras lenguas o variedades del español»¹¹⁷

Las respuestas a esta pregunta se han centrado en distintas lenguas o variedades del español, en función de las particularidades de nuestros informantes, a saber: español ecuatoriano, árabe marroquí, inglés, rumano y persa.

En primer lugar, dos informantes ecuatorianos tratan esta variedad del español:

I83: Allá las personas son educadas [...].

I47: Normalmente se habla de *usted*, muy raramente es cuando tú hables con alguien de *tú* en mi país. Casi siempre es de *usted*, solamente de *tú* cuando hay confianza [...].

¹¹⁷ Corresponde a la pregunta n.º 29 de las entrevistas.

Estos informantes tienen la percepción de que en Ecuador se es más educado, pues siempre se recurre a *usted* y raramente a *tú*. Sería importante considerar si los informantes han contemplado este uso de *usted* como el habitual, o bien si han dado por hecho que se trata de un tratamiento de cortesía, en una suerte de proyección del español peninsular.

En segundo lugar, en las cuatro primeras entrevistas se trata el árabe marroquí. Para dos informantes la distancia interpersonal es un factor relevante, al implicar mayor grado de cortesía. Así, se es más cortés en una tienda que con los amigos o la familia. Para otro informante, la forma de comportarse en la escuela en Marruecos difiere respecto a España: «En Marruecos también es un poquito, son un poquito más educados en el instituto y en el colegio» (I43). Además, en la segunda entrevista un alumno de familia marroquí dice que la cortesía es como en castellano, lo cual es rectificado por un alumno español:

I15: Como en castellano.

I22: No creo, I15, a tu padre le tratas muchísimo mejor, ¿eh? [...] Porque le tratas de otra forma, no como a nosotros, que a nosotros vas de, *colega*, *tío*. Pero con tu padre eres como muy respetuoso, ¿o no?

I15: [Bueno.]

I19: [Yo con el mío también,] según, ¿sabes? Porque a veces...

I22: Sí, ¿pero le hablas así como muy *cortao*?

I19: No, eso no.

El informante 22 observa que existe menos confianza entre padre e hijo en árabe, del mismo modo que el poder del padre se encuentra más marcado.

En tercer lugar, los informantes que estudian en cursos de Sección o Programa bilingüe en español e inglés comentan las diferencias interculturales que existen entre ambas lenguas. Así, estos informantes creen de forma unánime que existe más cortesía en inglés: «en inglés se supone que son todos mucho más corteses hablando» (I16) o «pero los ingleses son más corteses» (I76). Entre las características lingüísticas que sirven para explicar estas diferencias encontramos, en español, un volumen más alto de voz o un uso menor del condicional. A pesar de todo, también se señala el hecho de que se trata de distintas culturas o incluso que la cortesía puede así mismo depender de la persona.

En cuarto lugar, una informante de nacionalidad rumana explica cómo es la cortesía en Rumanía: «Ahí suelen tener más cortesía» (I70); en esta línea cita, por ejemplo, la necesidad de pedir permiso al ir a casa de alguien o el tratamiento de *usted* al saludar.

Para terminar, uno de nuestros informantes es de origen polaco e iraní. Explica cómo es la cortesía en Irán, mencionando que nunca se levantará la voz a una persona mayor, pues «siempre llevan razón» (I80); además, el tratamiento es formal: «te tratan de *señor* por muy poco; a mí cuando voy siempre me tratan de *señor*» (I80); finalmente, es importante respetar el rol de anfitrión e invitado: «siempre que vas de invitado o algo, hay siempre comida y cosas así» (I80). En cuanto a Polonia, dice: «te tratan de *usted* y, siempre te van a ofrecer algo» (I80).

En definitiva, en esta pregunta comprobamos que la cortesía se practica de diferente manera en función de la lengua y cultura. En el caso del castellano, se considera que existe menos cortesía que en las lenguas analizadas. En este sentido, sería interesante motivar una reflexión sobre el valor de la cortesía en cada lengua y las distintas formas que puede cobrar a través de las culturas, con el fin de cultivarla sin caer en tópicos.

5.2.20 Conclusiones sobre el uso de la cortesía

Nuestros informantes proporcionan información acerca de varios aspectos generales sobre uso de la cortesía, tales como su presencia en los *reality shows*, la práctica de la descortesía, el exceso de cortesía y descortesía, el uso de los insultos, la utilización del tono y el volumen de la voz, la importancia de los factores edad y sexo o la existencia de la cortesía intercultural (preguntas de las entrevistas número 1, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14 y 29).

En primer lugar, nuestros informantes consideran que los *reality shows* se caracterizan por su descortesía, la cual se traduce en gritos, insultos o incumplimiento del turno de palabra. La mayoría de los informantes piensa que es una descortesía artificial, útil para ganar audiencia y dinero, al proporcionar emoción y gustar al público.

En otro orden de cosas, los informantes desean ser como sus iguales, de tal modo que si el grupo es descortés optarán por ser descorteses. En su opinión, entre ellos es normal ser descortés y en ningún caso desean ser excesivamente corteses, dado que esto puede ser sinónimo de ser aburrido, estar amargado o estar loco, en una suerte de gradación de las distintas manifestaciones de la excentricidad; así por ejemplo, en las respuestas a la pregunta 12 se explica que si se es demasiado cortés se puede llegar a parecer «rarito».¹¹⁸ Además, el exceso de cortesía se da en contextos formales, cuando existe una elevada distancia interpersonal o con interlocutores que poseen más poder; también puede ser resultado de la timidez. Por otra parte, se relaciona el exceso de cortesía con el deseo de proporcionar una buena imagen de sí mismo al interlocutor; a pesar de que el recurso a dicha imagen pueda resultar útil en ciertos momentos, especialmente al conocer al interlocutor, termina desapareciendo por su falta de sinceridad.

Respecto al exceso de descortesía, ponen ejemplos como el alumno que es descortés con el profesor, el ámbito deportivo, los mercadillos, las peleas o el recreo del instituto; algunos identifican descortesía con diversión, si bien otros rechazan la descortesía. Además, la descortesía puede deberse a factores externos a la propia situación, como el estado de ánimo, del mismo modo que se reproduce voluntariamente a sabiendas de que no es lo correcto.

En esta línea, los insultos pueden utilizarse con el objetivo de ofender, en situaciones conflictivas, o bien de broma, entre amigos o hermanos; su uso también depende de la persona. Además, en ocasiones se utilizan entre amigos en privado, esto es, cuando no hay terceras personas observando, especialmente adultos.

Respecto al tono y el volumen de voz, nuestros informantes consideran que hablan alto, como resultado de la costumbre y en ocasiones de un enfado. También tienen en cuenta la situación y el interlocutor, al igual que creen que puede estar justificado si el interlocutor al que se dirigen no cumple con sus obligaciones.

En cuanto a los factores edad y sexo, se considera que influyen en la comunicación, si bien no en todas las ocasiones. En primer lugar, la edad se tiene en cuenta con adultos y personas mayores, con los que los informantes reconocen

¹¹⁸ V. 5.1.6.

mostrarse más corteses; a pesar de todo, esto depende de la distancia interpersonal y el tipo de relación existentes; además, nuestros informantes exigen reciprocidad en la cortesía por parte de sus interlocutores, a la vez que comprenden que pueden producirse diferencias intergeneracionales en la forma de expresión lingüística. En segundo lugar, el factor sexo se considera cuando se da una elevada distancia interpersonal entre los interlocutores, momento en el que nuestros informantes afirman mostrarse más corteses; así mismo, la temática o el tipo de relación condicionan también la comunicación con interlocutores del sexo opuesto.

A propósito de los aspectos interculturales, nuestros informantes opinan que la cortesía varía en función de la lengua y la cultura. Piensan, en este sentido, que en español existe menos cortesía que en otras lenguas, como por ejemplo el inglés.

El uso de la cortesía se plantea también en contextos precisos y con interlocutores determinados, tales como el médico, la tienda, la cafetería, los distintos espacios del instituto, los amigos o la propia casa (preguntas de las entrevistas que abarcan desde la 16 hasta la 25).

En la relación entre el médico y el paciente, quien tiene mayor poder es el médico, por lo cual su interlocutor se adapta y coopera con él. Nuestros informantes afirman así que recurren a un elevado grado de cortesía, generalmente utilizando *usted*. También se contempla el grado de distancia interpersonal: si es elevado, existirá un grado mayor de cortesía.

En una tienda se tienen en cuenta el tipo de tienda y la relación con el dependiente, buscando que la relación sea recíproca. En los ejemplos proporcionados se muestra un grado elevado de cortesía, al recurrir a estrategias indirectas convencionales.

Respecto a la cafetería, en concreto la cafetería del instituto, predomina el uso de los enunciados nominales elípticos y del imperativo, como también de los coaccionadores; esto se puede explicar por el contexto de esta cafetería, en la que hay cierta confusión y prisa, razón por la que se recurre a la economía lingüística. A pesar de todo, algunos informantes realizan la petición mediante una estrategia indirecta convencional.

En el instituto existen diferentes espacios en los que varía el uso de la cortesía: la conserjería, la sala de profesores o la clase. En primer lugar, en la conserjería los

informantes tienden a mostrarse corteses. A continuación, en la sala de profesores manifiestan un grado de cortesía elevado, dada la relación jerárquica que existe entre profesor y alumno; a esto se suma la distancia interpersonal, factor determinante a la hora de realizar la petición: a mayor distancia interpersonal, mayor grado de cortesía. Finalmente, en clase existe una diferencia entre el trato con el profesor y el trato con los compañeros. Con el profesor, los informantes consideran mayoritariamente que son corteses, si bien influye la distancia interpersonal; no obstante, un par de informantes se declaran descorteses con los profesores. Tanto al mencionar la comunicación que se establece en la conserjería como con el profesor los informantes expresan su deseo de encontrar reciprocidad en la cortesía. En cuanto a los compañeros, se mencionan varios factores que pueden llegar a tenerse en cuenta a la hora de tratarse, tales como las notas obtenidas, la popularidad, el tipo de relación o la personalidad del interlocutor.

Respecto a la comunicación con los amigos, posee cierto grado de descortesía, al reproducirse un registro coloquial o utilizarse los insultos y los moteos con función afectiva; los informantes precisan que no se trata de falta de respeto. Si la distancia interpersonal entre los interlocutores es elevada, se da menor descortesía.

Para nuestros informantes, la relación con los padres debe ser cortés, si bien también depende de la situación y de la relación. De nuevo, mencionan que la cortesía ha de ser recíproca. Además, la cortesía también se utiliza de forma estratégica, cuando nuestros informantes buscan conseguir que sus padres lleven a cabo una determinada acción; en este sentido, enlazamos con la idea de cortesía estratégica señalada por Susana Boretti en su investigación sobre los test de hábitos sociales:

[...] algunas respuestas aluden también a criterios «estratégicos», volitivos e intencionales que, seguramente, tienen peso en la competencia comunicativa de los informantes. (2002: 201).

Con sus hermanos, nuestros informantes se muestran por lo general descorteses, recurriendo a gritos e insultos. Esta descortesía es aceptada como algo natural en este tipo de relación. Por el contrario, una minoría de informantes afirma llevarse bien con sus hermanos, mostrando entonces una actitud cortés.

En definitiva, entre los factores que más influyen en el uso de la cortesía se encuentra el tipo de situación comunicativa.

El tipo de interlocutor y la relación que con este exista son factores clave, en concreto la distancia interpersonal: a mayor distancia interpersonal, mayor cortesía, y a menor distancia interpersonal, menor cortesía o incluso presencia de la descortesía. Esta última se da en mayor medida cuando existe baja distancia interpersonal, se busca la diversión y, especialmente, cuando el interlocutor desea identificarse con su grupo de iguales. Además, nuestros informantes desean que se dé reciprocidad en la cortesía, de tal modo que si su interlocutor es descortés ellos justificarán así su recurso a la descortesía.

El factor de poder es especialmente relevante cuando se trata de relaciones en las que nuestros informantes consideran que sus interlocutores son jerárquicamente superiores, como ocurre con el médico y, en menor medida, con el profesor.

También se tiene en cuenta el tipo de situación: formal o informal. En la primera se tiende en mayor medida hacia la cortesía, mientras en la segunda la libertad puede dar pie a un uso menor de la cortesía.

En cuanto a la edad y al sexo, es curioso observar que la edad es un factor por considerar a la hora de ser cortés y llevar a cabo un intercambio con personas mayores (con la matización de que depende del tipo de relación y de la distancia interpersonal). Sin embargo, el sexo se tiene en cuenta concretamente con interlocutores de edad similar, dándose mayor cortesía con personas del sexo opuesto con las que existe mayor distancia interpersonal; además, el tema tratado también influye al escoger el grado de cortesía con el que dirigirse a interlocutores del sexo opuesto.

Finalmente, la cortesía se utiliza también por motivos estratégicos, cuando el hablante busca conseguir que el oyente lleve a cabo una acción particular.

5.3 Enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía

En este apartado analizaremos las preguntas número 26, 27 y 28.

5.3.1 «¿Cambiará vuestra forma de utilizar la cortesía en el futuro?»¹¹⁹

La mayoría de los informantes concibe la mejora en la práctica de la cortesía como una realidad futura, asociada a un grado mayor de madurez que llegará probablemente tras la adolescencia: «cuando pasen los años» (I46) o «yo creo que se madura, y se mejora madurando [...], yo creo que al madurar cambian muchas cosas: cambia tu forma de ser, tu forma de hablar, la forma de pensar, cambia todo [...], tienes como más sentido de las cosas» (I45). Así, los propios informantes consideran que están viviendo una etapa previa a la edad adulta, de carácter transitorio y preparatorio, donde se pueden permitir ciertas licencias que más adelante deberán sacrificar.

Del mismo modo, se reconoce que, para que la cortesía mejore en el futuro, debe practicarse desde el presente, como vemos en la sexta entrevista:

I31: Tendrá que cambiar [...] no, imagino. Todo el mundo cambia.

I36: Cambiará [...], porque si voy a ir a buscar trabajo no voy a hablar como si fuese un amigo mío [...]

I38: Pero ahora mismo tienes que practicar, porque si no cuando seas mayor, imagínate, que te vas a una entrevista de trabajo con una persona joven y empiezas: *Perdóneme, usted*.

La cortesía se concibe entonces como la adquisición de una capacidad, esto es, de una competencia concreta: se trata de saber ser cortés. Esta opinión contrasta con la consideración de la cortesía como voluntad de querer ser cortés, reflejada en la quinta entrevista.

En cuanto a la práctica lingüística de la cortesía, las mejoras pueden darse en el ámbito discursivo («respetando el turno de palabra», I84; o «hablas más serio, hablas más de cosas con coherencia, no tonterías», I45) o estar relacionadas con el registro («cambia un poquito el vocabulario», I14).

Finalmente, los informantes hablan de la importancia de la «manera de hablar»:

¹¹⁹ Corresponde a la pregunta n.º 26 de las entrevistas.

I78: Porque además que, de, depende la, de tu manera de hablar es como. Cuando te ven, cuando, el físico...

I65: La confianza que transmites.

I78: Sí, transmites una, porque no es lo mismo que, cuando ves a una persona, pues yo qué sé, por el físico te imaginas una cosa, y si se pone a hablar, es, por ejemplo, imagínate que una persona, eh, está, o sea, por el físico se la ve muy bien, pero luego cuando habla, es en plan, es muy vulgar, [que habla.]

Así, la forma de hablar se concibe como una carta de presentación de la persona, formando parte de su identidad al mismo nivel que el físico; se trata, en definitiva de la identidad social y lingüística.

5.3.2 «¿Se aprende cortesía en el instituto?»¹²⁰

Para nuestros informantes existe una clara diferencia entre el espacio del instituto donde se tiene contacto con el profesor y aquel que se comparte con los compañeros.

En cuanto a la relación con el profesor, la mayoría de los informantes sostiene que se practica y aprende cortesía: «Pero, pero por ejemplo, los profesores, con la educación que nos hablan, eso sí nos tiene que influir. Porque estamos, ¿cuánto?, ¿siete horas con ellos?» (I23). También se menciona la importancia de la identidad del profesor y de la situación de comunicación: «Depende del profesor, que si te está dando clase y ves que es educado y eso, pues también se te queda» (I57) o «depende del profesor, de la clase» (I62). En cualquier caso, la cortesía se concibe aquí como parte de la imagen social del hablante, el cual hace un esfuerzo por adaptarse a un interlocutor que marca el estilo comunicativo; de este modo, los alumnos se muestran cooperativos en su deseo de adoptar la manera de comunicar de los profesores, quienes poseen más poder que ellos. Sin embargo, algunos informantes se quejan del trato que reciben: «Algunos profesores, hay veces, lo mismo. Que como somos menores, pues nos tratan, con descortesía total» (I38). Se alude entonces a la edad como factor que condiciona el intercambio comunicativo, propiciando una relación asimétrica. Los informantes también ponen de relevancia la importancia que para ellos cobra la reciprocidad en la cortesía:

¹²⁰ Corresponde a la pregunta n.º 27 de las entrevistas.

I70: Sí, [pero si ves que no es educado y te pide a ti educación.]

I87: Ahí está lo de no me pidas a mí si tú no tienes.

I70: Exacto, ahí está.

Así, ante la descortesía los informantes tenderán a mostrar la misma actitud.

Por otro lado, en el trato con los compañeros, esto es, entre iguales, predomina la descortesía. Como vemos en la segunda entrevista, algunos informantes consideran que en el instituto no se aprende cortesía por la mala influencia de ciertos compañeros, la cual empaña los intentos de los profesores por transmitir a sus alumnos la relevancia de la cortesía.

Finalmente, algunos informantes indican que la cortesía no está destinada a aprenderse en el instituto, sino en casa, como observamos en la quinta entrevista:

I21: Pero yo creo que en el instituto no, no aprendes nada de educación [...].

I13: Puede ser incluso lo contrario (()). [...]

En este sentido, el instituto como tal no constituye un espacio de práctica y aprendizaje de la cortesía, pues en él puede incluso llegar a perderse.

5.3.3 «¿En clase de Lengua se trabaja la cortesía?»¹²¹

Los informantes muestran un desconocimiento de la pragmática como parte de la lingüística, sin considerar que deba incluirse como contenido de la asignatura Lengua castellana y Literatura; esto no les ocurre con la sintaxis o la ortografía, por ejemplo: «porque la Lengua se supone que es ortografía y todo eso» (I84). Únicamente en la quinta entrevista mencionan la cortesía como contenido incluido en el apartado de comunicación.

En varias entrevistas se señala que la sintaxis en la asignatura de Lengua castellana y Literatura cobra un peso excesivo y que sería interesante introducir contenidos de cortesía. Una de las razones que explican su falta de importancia como contenido queda señalada en la cuarta entrevista: «se cree que ya todas las personas son corteses» (I65). Sin embargo, se precisa que sería pertinente aprender cortesía de forma práctica, como vemos en la segunda entrevista:

¹²¹ Corresponde a la pregunta n.º 28 de las entrevistas.

I14: [...] Yo creo que tendría que haber como un tema especial para esto. [...]

I17: Debería haber una clase para esto, porque haces pensar a la gente y, y luego cambias. [...]

I22: Tendríamos que dividir la clase en cuatro grupos, eso, ahí estaría, yo creo que si dividiésemos la clase en cuatro grupos y en todas las clases, yo creo que sería una de las clases que, yo creo que seríamos uno de los grupos que más aprenderíamos (()).

En este caso, los informantes señalan la importancia de trabajar la cortesía en la clase de Lengua, o incluso crear una asignatura específica para trabajar estos contenidos. Además, los informantes dejan ver que para ellos la mejor forma de aprender es «aprender haciendo», lo que coincide con el enfoque constructivista del aprendizaje.¹²² Los informantes indican también que, para que el aprendizaje, la enseñanza y práctica de la cortesía tuvieran éxito, lo más conveniente sería trabajar en grupos pequeños.

Por otro lado, el profesor debe ser un modelo de cortesía para los informantes. Como contrapunto, algunos alumnos consideran que su personalidad lingüística ya está formada, de modo que, si bien pueden darse mejoras en la asignatura de Lengua, estas no se aplicarán a otros contextos; cabe señalar que quienes opinan así forman parte del grupo de informantes mayores.

5.3.4 Conclusiones sobre la enseñanza, aprendizaje y práctica de la cortesía

El apartado de aprendizaje, enseñanza y práctica de la cortesía se centra en tres aspectos: la posibilidad de que la práctica de la cortesía de nuestros informantes cambie en el futuro; la práctica de la cortesía en el instituto, y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cortesía tanto en clase como en el instituto.

Nuestros informantes consideran que su práctica de la cortesía mejorará en el futuro, cuando sean mayores y hayan madurado. Así, ellos mismos son conscientes de la condición particular de la etapa de la adolescencia, durante la cual se permiten ciertas conductas más tarde inaceptables.

En el instituto nuestros informantes piensan que son corteses con el profesor, al que creen supeditarse por tener más poder, adaptándose y colaborando con él. Sin

¹²² V. apéndice.

embargo, con sus compañeros predomina la descortesía, al tratarse de una relación de igualdad.

La pragmática no ocupa un espacio relevante dentro de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Prueba de ello es que los informantes hacen constante referencia a la ortografía y especialmente a la sintaxis, disciplina que para muchos de ellos cobra un peso excesivo dentro de la asignatura. Así, consideran que en esta asignatura sería interesante aprender y trabajar contenidos de pragmática y, más concretamente, de cortesía, precisando que les gustaría aprenderla en pequeños grupos. Otros alumnos, en particular los mayores, opinan que su personalidad lingüística ya está formada, de modo que, aunque puedan aprender cortesía en la asignatura de Lengua, la posible mejoría no se extrapolará a otros contextos.

5.4 Conclusión del capítulo: entrevistas de hábitos sociales

Entre nuestros informantes, la cortesía adquiere diferentes significados, desde ser educado, ser amable o hablar bien. La cortesía lingüística se identifica con la cortesía, o bien se relaciona con no interrumpir, no utilizar palabras malsonantes o no cometer incorrecciones, entre otros. Por otra parte, la descortesía se asocia con la falta de respeto y la mala educación. Nuestros informantes consideran que los jóvenes no son corteses; sin embargo, matizan que ello depende de diversos factores, como por ejemplo la identidad y la edad de los interlocutores. Además, opinan que tanto la cortesía como la descortesía pueden ser no verbales. Por otra parte, en un primer momento nuestros informantes se consideran descorteses; a pesar de ello, creen que la situación condiciona la elección de la cortesía o la descortesía. Al estar con sus amigos, piensan que si se es demasiado cortés esto puede llegar a suponer una excentricidad que se transformará en un problema a la hora de poder ser aceptado por el grupo de iguales. Finalmente, una parte de nuestros informantes valora positivamente la cortesía, mientras que otra considera que su uso depende del contexto o que es algo que se encuentra en declive.

Por otra parte, las preguntas sobre uso de la cortesía muestran que el tipo de situación comunicativa es uno de los factores principales a la hora de ponerla en práctica. Además, se debe tener en cuenta quién es el interlocutor y qué relación existe entre el hablante y el oyente. Así por ejemplo, nuestros informantes mencionan a los

interlocutores que poseen más poder que ellos, como el médico o el profesor. También existe una correspondencia en función de la distancia interpersonal o el tipo de situación formal o informal: cuando la distancia interpersonal es elevada o la situación es formal se tiende a mostrar mayor cortesía, mientras que sucede lo contrario si la distancia interpersonal es baja o la situación es informal. Es más, la descortesía se vincula con distancia interpersonal baja, con la diversión y con la identificación con el grupo de iguales; también puede darse por reciprocidad, cuando el interlocutor no se muestra cortés. Si tenemos en cuenta otros factores, vemos que la edad se contempla especialmente con personas mayores, con las que se tenderá a mostrar mayor cortesía; sin embargo, el sexo es un factor por considerar cuando se trata con interlocutores de la misma edad, especialmente si la distancia interpersonal es elevada y el tema de conversación no ofrece puntos en común. Finalmente, la cortesía también funciona de forma estratégica, cuando el hablante busca un efecto perlocutivo en el oyente.

En el último apartado, aprendizaje, enseñanza y práctica de la cortesía, se han contemplado tres aspectos. De esta forma, los informantes consideran que su práctica de la cortesía mejorará cuando sean mayores y hayan adquirido la madurez. Además, en el ámbito del centro educativo no ven la necesidad de mostrarse corteses con sus compañeros, pero sí con el profesor, quien posee más poder que ellos. Por último, se comprueba que la pragmática en general y la cortesía en particular no son relevantes como contenido de la materia Lengua castellana y Literatura; esto no equivale a decir que exista desinterés por ellas por parte de nuestros informantes, pues una parte indica que le gustaría aprender cortesía; otros informantes, sin embargo, opinan que su personalidad ya está formada y que no sería posible aplicar lo aprendido a otros contextos.

En definitiva, este capítulo ha sido relevante en la medida en que ha quedado demostrado que las entrevistas de hábitos sociales constituyen una metodología apropiada para acceder a la conciencia metalingüística y, más concretamente, a la conciencia metapragmática de nuestros informantes. En este sentido, nos interesa recordar las palabras de Van Dijk a propósito de la interacción:

[...] los usuarios del lenguaje activan o construyen, y actualizan permanentemente, un modelo del contexto y de las acciones en las cuales participan, sea en forma activa o pasiva. Dar sentido a un texto o a una conversación implica, entonces, la construcción de tales modelos a partir del

significado semántico del discurso, así como de su significado o sus funciones de interacción, además de la aplicación de conocimientos y opiniones más generales, socialmente compartidos. (2000, 2008: 44-5).

La metalingüística constituye entonces un elemento clave a la hora de analizar y comprender la interacción. Esta es la razón, en resumen, por la que en nuestro trabajo hemos buscado comprender e interpretar los datos obtenidos, todo ello mediante el acercamiento a la conciencia metapragmática de nuestros informantes.

6 TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS

En este capítulo contrastamos los datos obtenidos mediante el cuestionario *DCT*, las observaciones y las entrevistas de hábitos sociales. De este modo, inicialmente se explica cómo se llevará a cabo la triangulación para después comparar, por un lado, las peticiones realizadas en la cafetería del instituto y, a continuación, el resto de peticiones en las distintas situaciones planteadas. Ambas triangulaciones se desarrollarán de acuerdo con los diferentes aspectos lingüísticos recogidos en la tabla clasificatoria utilizada y en función de los factores pragmáticos de mayor interés en cada caso.

6.1 La triangulación de datos aplicada a nuestro estudio

En primer lugar es necesario reflexionar sobre las distintas situaciones planteadas a través de las tres metodologías utilizadas por nosotros, esto es, cuestionarios *DCT*, entrevistas de hábitos sociales y observaciones. De esta forma, presentamos una tabla comparativa en la que las preguntas y situaciones aparecen recogidas de acuerdo con el contexto planteado y la metodología utilizada:

	<i>DCT</i> – N.º de pregunta	Entrevistas de hábitos sociales – N.º de pregunta	Observaciones cuantitativas– Contexto	Observaciones cualitativas – N.º de pregunta
Entre amigos	1, 3, 4 y 5	6, 22	----	----
En clase (con el profesor y los compañeros)	2, 7, 14 y 17	21, 23	-En clase, entre compañeros. -En clase, entre profesor y alumno.	2, 7
En la cafetería del instituto	12 y 13	17	-Por parte de alumnos (sin esperar o esperando). -Por parte de profesores.	12 y 13
En el instituto (sala de profesores, secretaría y conserjería)	15, 16 y 18	19, 20	-En la sala de profesores. -En la conserjería.	15
En casa (con padres y hermanos)	6, 8 y 19	24, 25	----	----
En la calle	10, 11	----	----	----
En la tienda	20	18	----	----
En el médico	9	16	----	----

Tabla 33. Situaciones planteadas organizadas según el contexto y la metodología.

6.2 Contraste de las peticiones de la cafetería del instituto

En este apartado procedemos a triangular los datos recogidos mediante las tres metodologías empleadas, centrándonos específicamente en las peticiones realizadas en el contexto de la cafetería del instituto. De este modo, contamos con las peticiones 12 y 13 del *DCT*; las peticiones llevadas a cabo por alumnos que no necesitan esperar observadas en la cafetería, y las respuestas a la pregunta 17 de las entrevistas de hábitos sociales.¹²³

De este modo, en primer lugar contrastaremos los resultados obtenidos mediante el *DCT* y las observaciones, por tratarse de datos cuantificables. A continuación, compararemos los resultados derivados de este contraste con las aportaciones proporcionadas por nuestros informantes a través de las entrevistas, de acuerdo con el paradigma cualitativo, esto es, mediante un acercamiento valorativo; esta elección se debe a la naturaleza de los datos obtenidos mediante esta metodología. En último término, el objetivo es observar si se da desviación en los distintos aspectos lingüísticos entre las tres metodologías empleadas y, concretamente, apreciar las diversas formas bajo las que se presentan las respuestas proporcionadas por nuestros informantes.

6.2.1 Contraste entre los *DCT* y las observaciones: contexto de la cafetería

Ha resultado difícil en las observaciones distinguir claramente los tiempos de espera, dado que las peticiones se concentraban en un espacio de tiempo reducido. Por esta razón, se ha decidido comparar las peticiones observadas de forma mayoritaria en la cafetería (clasificadas como peticiones realizadas sin necesidad de esperar) con las peticiones 12 y 13 del *DCT*, fijándonos concretamente en aquellos aspectos lingüísticos más significativos.¹²⁴

¹²³ Prescindimos aquí de las peticiones observadas en la cafetería emitidas por parte de alumnos que necesitan esperar, dada la dificultad para establecer este criterio y, por lo tanto, el bajo número de informantes aquí incluidos. Sin embargo, sí tenemos en cuenta la petición 13 del *DCT*, pues a través de este método hemos conseguido un número significativo de respuestas para esta situación. Además, cabe señalar que la petición observada en la cafetería producida por profesores no es pertinente en este momento del análisis, al tratarse de otro tipo de informante.

¹²⁴ Dada la naturaleza de la metodología, en las observaciones contamos con 175 informantes y en el *DCT*, con 82.

6.2.1.1 Alertadores del acto de habla

Para comenzar, analizamos los alertadores del acto de habla:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
Saludo (A1)	17,07%	8,54%	5,23%
Llamada de atención (A2)	13,41%	6,10%	13,73%
Total (Todos los alertadores: A1, A2, A3 y A4)	30,49%	14,63%	22,87%

Tabla 34. Contraste entre los alertadores del acto de habla (contexto de la cafetería).

A través de los datos recogidos mediante el *DCT* se observa un uso mayor del saludo (17,07% para la petición 12-*DCT* y 8,54% para la petición 13-*DCT*) que en las peticiones observadas (5,23%). El uso de la llamada de atención se utiliza de forma similar en los tres casos. Si nos atenemos al total de los alertadores encontramos una presencia mayor para la petición 12 del *DCT* (30,49%), seguida de la petición observada (22,87%) y de la petición 13 del *DCT* (14,63%). De este modo, en la petición 13 del *DCT*, en la que la obligación de esperar para realizar la petición aparece explícitamente, es donde antes se prescindía de los alertadores del acto de habla, frente a su mayor presencia en la petición 12 del *DCT* y su presencia intermedia en la petición observada.

6.2.1.2 Núcleo del acto de habla

Al analizar el núcleo del acto de habla cruzamos los dos aspectos que lo componen, esto es, tipo de estrategia y perspectiva:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
Modo: imperativo (orientado hacia el oyente) (B1a+B2b)	15,85%	12,20%	15,03%
Modo: elipsis impersonal (B1a+B2d)	8,54%	12,20%	56,21%
Petición derivada de la expresión orientada al oyente (B1d+B2b)	25,61%	21,95%	12,42%
Pregunta preparatoria orientada al oyente (B1g+B2b)	39,02%	29,27%	1,96%
Expresión de deseo orientada hacia el hablante (B1e-B2a)	4,88%	9,76%	0,65%

Tabla 35. Contraste entre el núcleo del acto de habla (contexto de la cafetería).

En este apartado no se da prácticamente diferencia en el uso del modo imperativo, pues en los tres casos el porcentaje correspondiente a este grupo se encuentra en torno al 15%. Sin embargo, hallamos diferencias significativas en el uso de los enunciados elípticos impersonales, escasos en las peticiones 12 y 13 del *DCT* (8,54% y 12,20%, respectivamente) y, en cambio, opción mayoritaria en la petición observada (56,21%). La proporción inversa se da en el empleo de la pregunta preparatoria orientada hacia el oyente: elevado en el *DCT* (39,02% y 29,27% en las peticiones 12 y 13 respectivamente), y prácticamente ausente en la petición observada (1,96%). Algo similar ocurre con el uso de la petición derivada de la expresión orientada al oyente, si bien en distinta proporción: un 25,61% en la petición 12 del *DCT*, un 21,95% en la petición 13 del *DCT* y un 12,42% en la petición observada. Finalmente, la expresión de deseo orientada hacia el hablante aparece antes en la petición 13 del *DCT* (9,76%) que en la petición 12 del *DCT* (4,88%) o en la petición observada (0,65%).

En definitiva, queda demostrado que en los resultados del *DCT* se da una tendencia mayor a realizar la petición mediante una estrategia indirecta convencional, cosa que no sucede en las observaciones cuantitativas, donde predominan los enunciados elípticos impersonales. En este sentido, estamos de acuerdo con Ballesteros Martín, quien menciona este hallazgo encontrado así mismo en su tesis:

[...] es posible afirmar que los usuarios encuestados, al racionalizar el proceso de emisión de una unidad de ruego o mandato, suelen crearse unas expectativas de uso según las cuales las estructuras indirectas establecidas por convención se identifican con el modelo paradigmático de ruego o mandato cortés. (1999: 148).

6.2.1.3 Modificadores internos

Los modificadores internos pueden ser mitigadores o coaccionadores. Analizamos en primer lugar los mitigadores:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
Interrogación (C1ai)	45,12%	30,49%	15,03%
Combinación de varios modificadores internos mitigadores sintácticos (C1aviii)	7,32%	7,32%	0%
Marcador de cortesía <i>por favor</i> o <i>gracias</i> (C1bia)	37,80%	37,80%	3,92%
Marcador de cortesía <i>usted</i> (C1bic)	8,54%	8,54%	1,31%
Combinación de varios modificadores internos mitigadores léxicos (C1bviii)	14,63%	1,22%	0,65%

Tabla 36. Contraste entre los modificadores internos mitigadores (contexto de la cafetería).

En este caso encontramos tres fenómenos distintos:

- Uso progresivamente menor de la interrogación, la cual aparece en un 45,12% en la petición 12 del *DCT*, en un 30,49% en la petición 13 del *DCT* y en un 15,03% en la petición observada.
- Uso mayor de la combinación de modificadores internos mitigadores sintácticos o de los marcadores de cortesía (*por favor o gracias, y usted*) en las peticiones 12 y 13 del *DCT*.
- Uso mayor de la combinación de modificadores internos mitigadores léxicos en la petición 12 del *DCT* (14,63%).¹²⁵

En definitiva, observamos que se da una utilización mayor de los modificadores internos mitigadores en las peticiones 12 y 13 del *DCT*, frente a un escaso uso en la petición observada.

Por otra parte, en este apartado incluimos los modificadores internos coaccionadores:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
Exclamación (C2h)	4,88%	4,88%	13,07%
Intensificador temporal (C2d)	0%	7,32%	0%

Tabla 37. Contraste: modificadores internos coaccionadores (contexto de la cafetería).

En este caso se aprecia una presencia mayor de la exclamación en la petición observada (13,07%), frente a su reducido uso en las peticiones recogidas mediante el *DCT* (4,88% en cada una de ellas). En cuanto al intensificador temporal, se encuentra levemente en la petición 13 del *DCT* (7,32%) y no aparece ni en la petición 12 del *DCT*, ni en la petición observada. De este modo, podemos concluir que encontramos un porcentaje mayor de modificadores internos coaccionadores en la petición observada, si bien la cifra no resulta elevada.

¹²⁵ En relación con su escaso uso en las peticiones 13 del *DCT* (1,22%) y la petición observada (0,65%).

6.2.1.4 Movimientos de apoyo

En el caso de los movimientos de apoyo, escasean en las tres peticiones planteadas. Únicamente encontramos un porcentaje interesante al analizar los movimientos de apoyo coaccionadores, en concreto lo que clasificamos como «comentarios recriminatorios»:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
Otros comentarios coaccionadores (D2biv)	0%	8,54%	0%

Tabla 38. Contraste: movimientos de apoyo coaccionadores (contexto de la cafetería).

Los comentarios coaccionadores están ligeramente presentes en la petición 13 del *DCT* (8,54%) y no aparecen ni en la petición 12 del *DCT* ni en la petición observada.

6.2.1.5 Formas verbales

Analizamos aquí las formas verbales que presentan mayor interés, por no estar vinculadas únicamente a la semántica de la petición en cuestión. Se trata de *poder* más infinitivo y de la ausencia de forma verbal:

	Petición 12- <i>DCT</i>	Petición 13- <i>DCT</i>	Observaciones
<i>Poder</i> + infinitivo	39,02%	29,27%	1,96%
Ausencia de verbo	8,54%	14,63%	58,17%

Tabla 39. Contraste entre las formas verbales (contexto de la cafetería).

A juzgar por los casos que representan mayor y menor número de respuestas, nos interesa precisar que existe una polarización del uso de *poder* más infinitivo y de la ausencia de verbo en la petición 12 del *DCT* y en la petición observada respectivamente: mientras que *poder* más infinitivo es la opción mayoritaria en la petición 12 del *DCT* y minoritaria en la petición observada, la ausencia de forma verbal se da en mayor medida en la petición observada y escasamente en la petición 12 del *DCT*.

6.2.1.6 Conclusiones del contraste entre el *DCT* y las observaciones (cafetería)

Al comparar los diferentes aspectos lingüísticos de las peticiones 12 y 13 del *DCT* y de la petición observada, encontramos una falta de correspondencia entre los resultados obtenidos mediante las diferentes metodologías.

Por una parte, en las peticiones recogidas mediante el *DCT* se confirma la tendencia a utilizar estrategias indirectas, modificadores internos mitigadores y la forma verbal *poder* más infinitivo. Por otra parte, en la petición observada el núcleo se realiza mediante una estrategia directa y mayoritariamente se prescinde del verbo, recurriendo entonces a un enunciado nominal elíptico para realizar la petición.

Respecto al uso de los alertadores, se da en mayor medida en la petición 12 del *DCT*, pero en menor proporción en la petición observada e incluso en la petición 13 del *DCT*. Finalmente, los modificadores internos coaccionadores aparecen tanto en la petición 13 del *DCT* como en la petición observada, lo cual se explica por el contexto en el que se producen.

En resumen, se confirma que existe una diferencia entre la percepción de la petición como acto de habla y la realización espontánea de la misma.

En este sentido, es interesante poner en relación nuestro trabajo con otros estudios sobre español peninsular en los que se analiza la misma situación, específicamente el uso de estrategias directas en situaciones observadas en una cafetería. Recurrimos entonces al trabajo de María Elena Placencia y Ana Mancera Rueda (2011). Estas investigadoras se sirven de datos naturales obtenidos mediante observaciones y grabaciones, analizando en ellos la realización de peticiones a la hora del desayuno en dos bares de Sevilla, uno de los cuales recibe a clientes habituales y el otro, a clientes esporádicos. Constatan un predominio de las formas directas en ambos tipos de bares, lo que relacionan con la claridad con que son percibidos en estos contextos los derechos y las obligaciones, lo cual coincide con los resultados de nuestra investigación. Además, Placencia y Mancera Rueda señalan que en el bar cuyos clientes son habituales se registra un uso mayor del imperativo, lo que interpretan como resultado de la confianza; por el contrario, en los bares cuyos clientes son esporádicos se registra un número mayor de formas elípticas, que consideran rutinarias o convencionales en contextos de servicio como este. Además, los mecanismos de

modificación interna son más frecuentes en bares cuyos clientes son habituales, lo que vinculan a una preocupación mayor por las relaciones interpersonales y a un deseo de mantener las buenas relaciones en estas interacciones de servicio. En resumen, estas investigadoras confirman la tendencia por parte de los españoles hacia las estrategias de afiliación, así como la relevancia de la variación situacional. Así, el trabajo de Placencia y Mancera Rueda nos interesa en cuanto que, al igual que en el nuestro, encontramos un predominio de las estrategias directas en el contexto de las peticiones observadas en una cafetería.

6.2.2 Resultados de los *DCT* y las observaciones frente a las entrevistas: contexto de la cafetería

En la comparación previa hemos visto que los alertadores se dan con mayor frecuencia en la petición 12 del *DCT*, frente a su menor uso en la petición observada o en la petición 13 del *DCT*.

En las entrevistas los informantes ponen ejemplos de alertadores. Entre estos, encontramos el saludo: «Yo digo: *Hola, ¿me puedes dar?*» (I20). También se dan las llamadas de atención *perdón* o *perdona*, como en: «yo le digo: *perdona, ¿me das una esta?*» (I84), o «*perdón, ¿me puede dar?*» (I25). Finalmente, encontramos *oye*, en particular en la intervención siguiente: «Yo, si pido, que pido muy poco, porque no me gusta comprar en esos sitios, primero empiezo por, *perdona* o, *oye* (RISAS)» (I26). Es interesante señalar que estos mismos alertadores, es decir, el saludo y las llamadas de atención, fueron los encontrados en los *DCT* y las observaciones, con lo que podemos confirmar que coinciden los aspectos lingüísticos de las tres metodologías en lo que toca a las llamadas de atención.

En cuanto a la estrategia del núcleo de la petición, en las entrevistas encontramos las mismas estrategias que en el *DCT* y las observaciones. Al igual que en el *DCT*, se dan ejemplos de peticiones realizadas con la forma verbal *poder* más infinitivo: «*¿me puedes dar un bocadillo, por favor?*» (I81), o «*¿me puedes dar?*» (I20). También se observan realizaciones directas, como en las peticiones observadas, mediante el imperativo (*dame un bocata*, I74), el enunciado nominal elíptico (*¡eh, palomitas!*, I46), o la petición derivada de la expresión (*¿me das una?*, I37). A pesar de

todo, en las entrevistas los ejemplos se distribuyen de manera variada, sin que se capte un predominio de una de las formas en particular, frente a lo que ocurría en los *DCT* y las observaciones.

Los modificadores internos mitigadores, encontrados en mayor medida en los *DCT*, son tenidos en cuenta en las entrevistas: «yo siempre digo *gracias* y *de nada* y todo eso» (I84) o «yo siempre uso *por favor*» (I20). Esto contrasta con su ausencia en las observaciones. Si bien los informantes afirman en las entrevistas que utilizan los mitigadores «siempre», sin embargo esto no se corresponde con la realidad, sino que es una muestra de su conciencia metapragmática.

Finalmente, los modificadores internos coaccionadores, los cuales aparecían tanto en la petición 13 del *DCT* como en la petición observada, vuelven a encontrarse en las entrevistas; así, en estas se menciona el recurso al énfasis suprasegmental: «estás en primera fila, y no te hacen ni caso, y tú, o gritas, o te quedas ahí hora y media» (I38) o «a puro grito» (I31).

De forma general podemos afirmar que coinciden los aspectos lingüísticos utilizados en cada una de las tres metodologías. Sin embargo, como bien vimos al contrastar los *DCT* y las observaciones, varía la proporción en la que aparecen; esto demuestra una diferencia entre la conciencia metapragmática y la realización de las peticiones por parte de nuestros informantes. Son conscientes de cuál sería la realización idónea de acuerdo con los parámetros de cortesía vigentes para el contexto dado; a pesar de todo, en el momento real de realizar la petición recurren a una puesta en práctica diferente, en este caso justificada a sus ojos por el contexto mismo; así vemos en las entrevistas, tras preguntarles cómo piden algo en la cafetería después de haber esperado:

I45: [...] pero es que llega un momento. A lo mejor llega, estás tú un montón de tiempo esperando y llega alguien y se lo da a esa persona, entonces ya hablas un poco mal porque ya, como que te cabreas.

I46: Claro.

I45: Entonces ya hablas como peor.

El contexto de la cafetería del instituto posee, por lo tanto, características particulares. A ella acude una gran cantidad de personas: «Aquí, por ejemplo, está siempre llena, aquí está siempre a rebosar» (I38). Esta abundancia se relaciona con la falta de tiempo, la

urgencia y la economía lingüística: «Hay tanta gente que no te da tiempo a ponerte a pedirlo bien» (I17). Así las cosas, en opinión de nuestros informantes la cortesía no es compatible en este contexto con la economía lingüística; en este caso, prima la búsqueda del cumplimiento de la petición por encima de la cortesía lingüística, lo que demuestra que, si bien nuestros informantes conocen el código que debe seguirse, se adaptan a la situación en la que se hallan en beneficio propio.

6.3 Triangulación final de los datos obtenidos: alertadores del acto de habla

Es un hecho que los alertadores del acto de habla pueden ser de diverso tipo. Así por ejemplo, entre las llamadas de atención encontramos desde *eh*, *aquí*, *oye* u *oiga* hasta *perdona*, *perdone* y *perdonen* o *disculpa*, *disculpe* y *disculpen*; si bien todas se encuentran agrupadas en el amplio apartado de llamadas de atención, en realidad existen diferencias y matices a la hora de recurrir a una o a otra; prueba de ello son las palabras del informante 78, en la cuarta entrevista, al tratar las peticiones en una tienda: «No es lo mismo que le digas: *Eh, ¿cuánto cuesta esto?* A que le digas: *Perdona, ¿cuánto cuesta esto?* O: *Perdone, ¿cuánto cuesta esto?*» En este sentido, se confirma en la conciencia metapragmática de los informantes la existencia de la diferente calidad de los alertadores del acto de habla.

Así las cosas, vamos a analizar la diferencia que existe en el uso de los alertadores (saludos, llamadas de atención y vocativos) en el conjunto de peticiones del *DCT*, en la totalidad de las observaciones y a lo largo de las entrevistas, teniendo en cuenta para ello las distintas situaciones.¹²⁶ Se sigue este criterio porque se ha observado que, de entre los diferentes filtros que manejamos, esto es, los factores pragmáticos y el tipo de situación, este último resulta altamente interesante para saber qué tipo de alertadores se utilizan con mayor frecuencia. De este modo, tomamos en consideración el factor pragmático de situación formal frente a informal, así como los distintos contextos establecidos para las diferentes peticiones, a saber: entre amigos, en clase (con el profesor y los compañeros), en la cafetería del instituto, en el instituto (en

¹²⁶ En este caso prescindimos de analizar la combinación de varios alertadores del acto de habla, dado el bajo número que representa (2,32% en el cuestionario *DCT* y 1,14% en las observaciones).

la sala de profesores, la secretaría y la conserjería), en casa (con padres y hermanos), en la calle, en la tienda y en el médico.¹²⁷

6.3.1 Saludos

Hemos de señalar que, por lo general, nuestros informantes prescinden del saludo en estas peticiones: en los *DCT* aparecen en un 4,26% y en las observaciones esta proporción aumenta levemente, hasta llegar a un 5,14%. Dado que la interjección *hola* es el único saludo destacable, incluimos una tabla en la que se incluye esta forma, en relación con la ausencia de saludo, para las distintas situaciones de los *DCT* y las observaciones cuantitativas:¹²⁸

	<i>DCT</i>		Observaciones	
	<i>Hola</i>	Ausencia de saludo	<i>Hola</i>	Ausencia de saludo
Todas las situaciones	3,78%	86,04%	4,57%	87,43%
Situación formal	5,16%	86,12%	4,57%	87,43%
Situación informal	1,22%	85,89%	---	---
Entre amigos	2,13%	84,45%	---	---
En la cafetería	11,59%	79,27%	4,94%	87,04%
En la calle	4,27%	83,54%	---	---
En casa	0%	87,80%		
En clase	0%	93,29%	0%	0%
En el instituto	11,38%	80,08%	0%	83,33%
En el médico	0%	87,80%	---	---
En la tienda	1,22%	92,68%	---	---

Tabla 40. Alertadores del acto de habla según la situación.

¹²⁷ V. 6.1.

¹²⁸ Tres son los saludos que hemos encontrado: *hola*; *¿qué tal?*; *buenas tardes*, y las variantes de este último (*buenas*, por ejemplo). Sin embargo, así como *hola* aparece en mayor medida en función de la situación, las otras dos opciones escasean y aparecen únicamente de forma puntual. Nótese también que las respuestas en las que aparece la interjección *hola* combinada con otro término no se han tenido en cuenta si el porcentaje no era pertinente (igual o inferior al 5%), ya que se ha considerado que se trataba de una categoría mixta, en la que habría que tener en cuenta no solo *hola*, sino también el término junto al que aparece. Así mismo, en ocasiones se da otro tipo de saludos; sin embargo, al tratarse de un porcentaje muy bajo, optamos por prescindir de anotarlo en esta tabla hecha a modo de resumen, como tampoco precisamos los porcentajes de respuestas agrupadas como «no válidas» o «comentarios únicos».

A juzgar por los porcentajes de la tabla, predomina la ausencia de saludo en prácticamente más del 80% en todos los casos. De utilizarse, se recurre a la interjección *hola*. En los *DCT* este término inicia la comunicación, especialmente en aquellas peticiones cuyos contextos son la cafetería o el instituto (incluyendo en este la sala de profesores, la conserjería y la secretaría) (11,59% y 11,38 respectivamente); tras esto, *hola* aparece en las peticiones que pertenecen a situaciones clasificadas como formales (en el médico, la clase, la conserjería, la secretaría, la cafetería o la calle con desconocidos) (5,16%). Por otra parte, en las observaciones también se prescinde del saludo y, al igual que en los *DCT*, de utilizarse, los informantes también se servirán de *hola*; se da en primer lugar en la cafetería (4,94%), seguido en general de las situaciones formales (4,57%).¹²⁹ También en las entrevistas los informantes ponen ejemplos de *hola* como saludo, para referirse en concreto a la forma de saludar que emplean en una tienda (octava entrevista). Finalmente, en las observaciones cualitativas encontramos *hola* utilizada en la cafetería: *¡Hola! Unos Gusanitos con ketchup*. En este caso podríamos decir que *hola* no solamente se utiliza como saludo, sino también como llamada de atención, ya que gracias a ella se busca captar la atención del oyente e iniciar entonces la petición.

En conclusión, los saludos no predominan; sin embargo, de utilizarlos, los informantes se inclinan por la interjección *hola*, especialmente en las situaciones formales, en la cafetería o en el instituto. De este modo, podemos concluir que *hola* ha adquirido un uso generalizado y no marcado, pues es recurrente en diversos tipos de situaciones. Esto puede explicarse mencionando las palabras de Haverkate (1994: 84-5), para quien el saludo se basa en «fórmulas rutinarias»; además, el mismo autor señala que el saludo tiene como función «abrir el canal comunicativo», lo cual apreciamos en nuestro análisis.

6.3.2 Llamadas de atención

Siguiendo a Blum-Kulka *et al.* (1989), incluimos aquí los términos que sirven para retener la atención del oyente. Además, podemos recordar también que Martín Zorraquino y Portolés utilizan la expresión *enfocadores de la alteridad* para referirse a

¹²⁹ Cabe señalar que todas las situaciones observadas han sido clasificadas como formales (v. 2.3).

«un conjunto de unidades que coinciden en que apuntan, en su origen, fundamentalmente, al oyente (*oye, mira, etc.*)» (1999: 4171).

6.3.2.1 Tipología de las llamadas de atención

Para poder analizarlas, debemos señalar que la tipología de llamadas de atención es altamente variada: *eh, esto, verá, observe, mira, mire, lo siento, oye, oiga, perdona, perdone, perdonen, perdonar, perdóneme, disculpa, disculpe o disculpen*; también incluimos el uso del pronombre *yo* por su función de llamada de atención al buscar señalar la presencia del emisor ante su interlocutor, como se ha registrado en las observaciones. Dado que un análisis sistemático requiere una clasificación, hemos organizado las llamadas de atención por categorías, con el fin de establecer la diferencia entre ellas. De esta forma, contamos con cinco categorías, que detallamos a continuación, junto al número de veces que aparecen:

- El sustantivo *perdón* y el verbo *perdonar*, en sus diversas variantes: *perdonar, perdona, perdone, perdóneme y perdonen*. Así mismo, contemplamos aquí los casos en los que *perdona* o *perdone* aparecen acompañados de otra llamada de atención, como *mira, verá* u *observe*; esto se debe al mayor peso que adquiere el primer alertador respecto del segundo.
- El verbo *oír*, en las distintas formas de imperativo: *oye* y *oiga*. También incluimos aquí los casos en los que *oye* aparece acompañado de otra llamada de atención, como *mira* o *mire*, por el peso mayor que adquiere *oye*, el cual se encuentra en primer lugar.
- El verbo *disculpar*, bajo las formas de imperativo: *disculpa* y *disculpe*.
- La interjección *eh*, la cual hemos encontrado ocasionalmente acompañada de la interjección *chis*.
- Otros términos menos habituales, como *esto, mira, mire, aquí, lo siento* o *yo*.

Así las cosas, pasaremos a observar la presencia de las distintas llamadas de atención en los *DCT* y las observaciones, teniendo en cuenta las diversas situaciones:

	Total llamadas atención		<i>Perdón, perdona, perdone...</i>		<i>Oiga, oye...</i>		<i>Disculpa, disculpe...</i>		<i>Eh</i>		<i>Esto, mira, mire, aquí, yo</i>		<i>Lo siento</i>	
	DCT	Obs. ¹³⁰	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Todas las situaciones	13,48%	17,14%	8,41%	7,43%	3,48%	0,00%	0,67%	0,00%	0,37%	5,14%	0,49%	3,43%	0,06%	0,00%
Situación formal	15,10%	17,14%	10,69%	7,43%	2,53%	0,00%	0,84%	0,00%	0,38%	5,14%	0,66%	3,43%	0,00%	0,00%
Situación informal	10,45%	---	4,18%	---	5,23%	---	0,35%	---	0,35%	---	0,17%	---	0,17%	---
Entre amigos	17,38%	---	7,32%	---	8,84%	---	0,61%	---	0,30%	---	0,00%	---	0,30%	---
En la cafetería	9,76%	17,90%	4,88%	7,41%	3,05%	0,00%	1,22%	0,00%	0,61%	5,71%	0,00%	3,70%	0,00%	0,00%
En la calle	42,68%	---	32,32%	---	5,49%	---	3,05%	---	1,22%	---	0,61%	---	0,00%	---
En casa	1,22%	---	0,41%	---	0,00%	---	0,00%	---	0,41%	---	0,41%	---	0,00%	---
En clase	3,96%	0,00%	3,05%	0,00%	0,61%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
En el instituto	9,35%	16,67%	7,72%	16,67%	0,81%	0,00%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%
En el médico	4,88%	---	0,00%	---	1,22%	---	0,00%	---	0,00%	---	3,66%	---	0,00%	---
En la tienda	42,68%	---	29,27%	---	9,76%	---	1,22%	---	0,00%	---	2,44%	---	0,00%	---

Tabla 41. Tipología de las llamadas de atención (*DCT*-observaciones) por situación.

Para empezar, debemos señalar que las llamadas de atención se utilizan antes en las observaciones que en los *DCT* (17,14% y 13,48% respectivamente). Además, en el caso de los cuestionarios, será en las situaciones planteadas en la calle y en las tiendas donde se den con mayor frecuencia (42,68% en cada una de ellas). En cuanto a los tipos de llamadas de atención empleados, podemos llevar a cabo un análisis en función de aquellos que aparezcan:

- Variantes del verbo *perdonar* (mayoritariamente *perdona*): registrados en un 8,41% en los *DCT* y en un 7,43% en las observaciones. Su uso destaca, además, en las situaciones del *DCT* dadas en la calle o en las tiendas (32,32% y 29,27% respectivamente). En las observaciones se encuentra en mayor medida en el instituto (16,67%), frente a su menor uso en este contexto en los *DCT* (7,72%). Esto puede relacionarse con el hecho de que se utiliza para indicar cortesía negativa, mediante la cual el hablante busca no imponer sus deseos al interlocutor (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4190).
- *Oye* y ocasionalmente *oiga*: se utilizan en los cuestionarios *DCT* (3,48%), especialmente en las tiendas (9,76%), entre amigos (8,84%) y en la calle

¹³⁰ Abreviatura del término *observaciones*.

(5,49%). Se trata, en definitiva, de espacios cotidianos que pertenecen a la esfera pública, así como a la intimidad, en los que *oye* adquiere función pragmática al concebirse como una «unidad interjectiva», cuya «función principal es la de comprobar si el oyente recibe la información lingüística emitida» (Cathala, 2012: 104). Así mismo, *oye* posee, para Domínguez y Álvarez, una «metafunción textual», dado que es uno de los marcadores que «orientan la organización temática y focalizan un aspecto que al hablante le parece relevante» (2005: 14).

- *Disculpa* y *disculpen*: estas llamadas de atención apenas se utilizan, pues en total las encontramos en un 0,67% en el caso de los *DCT*, al igual que no se registran en las observaciones. Así, se prescinde de ellas en las respuestas obtenidas por medio de ambas metodologías, prefiriéndose para transmitir este significado las formas más habituales *perdona* y *perdone*.
- Interjección *eh*: se da escasamente en los *DCT* (0,37% en total); sin embargo, aparece en mayor medida en las observaciones (5,14%), donde destaca su uso en la cafetería (5,71%).
- Otros términos menos habituales: en los *DCT* apenas se utilizan (0,49%) y en las observaciones su uso aumenta levemente (3,43%).

Teniendo en cuenta estas precisiones, vemos que el contraste entre las metodologías de los *DCT* y las observaciones muestra semejanzas y diferencias: así como *perdona* y sus variantes se utilizan en una proporción similar, *oye* se da en los *DCT* y *eh*, en las observaciones. En ninguno de los casos los informantes suelen servirse de *disculpa*, *disculpen* u otros términos menos habituales.¹³¹ Por otra parte, el uso de las llamadas de atención destacables en función del contexto es el siguiente: *perdona*, en las tiendas y en la calle (*DCT*), o en el instituto (observaciones); *oye*, en las tiendas, en la calle y entre amigos (*DCT*); y *eh*, usada principalmente en la cafetería (observaciones).

Además, en las entrevistas los informantes también mencionan el uso de estas llamadas de atención. *Perdona* y *perdone* son ampliamente referidas para llevar a cabo

¹³¹ Podemos recordar que el uso del pronombre *yo* con función de llamada de atención se utiliza principalmente en las observaciones de la cafetería (3,09%). En este tipo de situaciones es importante no solamente llevar a cabo la petición, sino poder tener la oportunidad de realizarla; de este modo, es necesario resaltar el *yo* no tanto como una forma de ego, sino como una estrategia pragmática con función de inicio de la interacción.

peticiones en la sala de profesores: «*Perdona, ¿me das un parte?*» (I46) o «*Perdona, ¿me puedes dar dos hojas de retraso?*» (I14); también se utilizan en la conserjería: «*Perdone, perdone, ¿me das una tiza?*» (I45); precisamente, estos comentarios de los informantes entrevistados a favor del uso de *perdona* o *perdone* en el contexto del instituto coinciden con las observaciones en el mismo contexto (16,67%). Respecto a *oye*, una informante lo utiliza en el mismo sentido que *perdona*: «yo, si pido [...], primero empiezo por, *perdona* o, *oye*» (I26); sin embargo, otros comentarios indican que *oye* es una llamada de atención menos cortés que *perdona*, así, un informante la asocia con la acción de gritar, al pedir en la cafetería del instituto: «Directamente llega una persona, no quiere esperar, y le grita: ¡*Oye, dame una bolsa de palomitas!* Y ya está» (I10); para otras informantes, se utiliza en tiendas de ropa barata:

I7: Sí, porque yo lo he visto. Cuando entras a Y [nombre del primer establecimiento] que cuando entras al X [nombre del segundo establecimiento] es, como una diferencia. Primero que en el X están 50 tías chillando peleándose por dos camisetas. Y en eso es como más ordenado. [...]

I25: ¿*Le puedo atender? ¿Necesita algo?* [...] Pero allí en el X: *Oye, ¿necesitas algo?*

En este ejemplo encontramos tres diferencias en función de si la petición se da en una tienda de ropa de marca o en una tienda de ropa barata, como quedó señalado al analizar las entrevistas.¹³² Cuando un dependiente brinda su ayuda a un cliente, se tiene la idea de que prescinde de llamada de atención en el contexto más formal, esto es, la tienda en la que la ropa es más cara; en esta, se produce un trato deferente hacia el cliente, destacándose en mayor medida la diferencia entre dependiente y cliente; mientras, en la tienda de ropa barata, se usa *oye* como llamada de atención. En segundo lugar, el tipo de estrategia empleado también varía: en la tienda de ropa de marca se trata de una pregunta preparatoria, mientras que en la tienda de ropa barata es una petición derivada de la expresión, esto es, una estrategia más directa. Finalmente, encontramos diferencias en el tratamiento: *usted* se reserva para la tienda de ropa de marca, mientras que *tú* se utiliza en la tienda de ropa barata. Así, para estas informantes las estrategias de cortesía son mayores en el contexto de la tienda de ropa de marca, de tal forma que vinculan cortesía con poder adquisitivo, sin incluir ni la llamada de atención *oye* ni ninguna otra

¹³² V. 5.2.11.

explícitamente. La llamada de atención *oye* queda entonces reservada a las tiendas de tipo popular.

En conclusión, los resultados de las entrevistas coinciden en parte con los cuestionarios y las observaciones cuantitativas, específicamente en cuanto a la tendencia a utilizar *perdona* o *perdone* en el contexto del instituto u *oye* en las tiendas (sin que sean tiendas que vendan productos de alto valor). Mientras que *perdona* y *perdone* se relacionan, como ya hemos señalado, con la expresión de cortesía negativa, al recurrir a *oye* «el hablante intenta introducirse en la esfera del oyente»; *oye* se concibe así como un enfocador de la alteridad que, al encontrarse en posición inicial, adquiere valor apelativo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4184-5). Por otra parte, en nuestra investigación observamos una diferencia en cuanto al uso de *perdona* o *perdone* y el de *oye* o *eh*; las dos primeras formas transmiten mayor respeto hacia el interlocutor, en parte por la naturaleza semántica de la forma verbal; por el contrario, *oye* y *eh* constituyen llamadas de atención menos corteses, dado que se trata de un verbo mediante el que se reclama que lo que se dice sea escuchado y de una interjección invariable, respectivamente. Además, cabe señalar que el uso de *eh* no se registra por igual en los cuestionarios y en las observaciones, pues vemos que nuestros informantes no recurren a *eh* cuando completan el cuestionario, pero sí lo hacen al actuar espontáneamente.

De esta forma, se constata una diferencia en los datos obtenidos en función de las metodologías, como hemos confirmado así mismo al triangular las peticiones realizadas en el contexto de la cafetería. De nuevo, los informantes poseen una conciencia metapragmática que les indica que una llamada de atención como *eh* puede no ser la opción más adecuada, de modo que apenas la incluyen entre sus respuestas en el cuestionario; sin embargo, la emplean al actuar directamente en el contexto preciso, tanto en las observaciones analizadas cuantitativamente, como en las observaciones valoradas cualitativamente: *¡Gusanitos de ketchup! ¡Eh! ¡Yo, yo, yo!* [Levanta la mano; la camarera no le atiende.] *¡Eh!* Otra petición similar observada sería: *A mí Risketos.* [La camarera no le hace caso y este se enfada.] *¡¡Eh!!* Además, la observación analizada cualitativamente también muestra que, en el contexto de la cafetería, puede utilizarse *oye* prácticamente con la misma función que *eh*: *¡Oye! ¡Oye!* [En bajo] *¡Coño!* [Vuelve a subir el tono] *¡Mi montado de panceta con queso!* El uso de *eh*, interjección que, en palabras de Haverkate, «se compagina por excelencia con actos exhortativos», supone,

también para el mismo autor, «expresar una reacción emocional el hablante ante lo que describe» (1994: 199); en este caso lo que se transmite principalmente es que el hablante tiene prisa por ser atendido, lo que Ballesteros Martín entiende como «signos de impaciencia, avalados por una relajación o cierta confianza en el sistema de relaciones, que le permiten al emisor reforzar sin cortapisas, su intención exhortativa» (1999: 376).

6.3.2.2 Tratamiento en las llamadas de atención

Al llevar a cabo el análisis tipológico de las llamadas de atención hemos observado que se dan diferencias en cuanto al tratamiento. Prueba de ello son las palabras de varios informantes entrevistados:

I45: [Dices: *¿Cuánto cuesta esto?* O: *Perdone, ¿cuánto cuesta esto?*] [...]

I46: Yo digo: *perdona*. Yo hablo como normal, pero más educado.

I43: [*¿Cuánto vale esto?*]

I45: [Yo digo: «*Perdone, ¿cuánto cuesta esto?*»] Porque perdona es más de tú.

Los informantes muestran ser conscientes de la posibilidad de utilizar *tú* o *usted*, así como de las diferencias motivadas por la elección de uno u otro. De este modo, hemos diseñado el uso de las llamadas de atención en función del tratamiento, así como de las diferentes situaciones. Para ello hemos contado con las siguientes categorías:

- Uso del tuteo: *perdona, disculpa, mira* u *oye*.
- Uso de *usted*: *perdone, perdóneme, perdonen, disculpe, mire, oiga* o *verá*.
- Uso combinado de *tú* y *usted*, como por ejemplo, *oye/mire*, o *perdona/verá*.
- Uso impersonal: *lo siento, perdón* o *perdonar*. En este apartado contemplamos los términos mediante los cuales el hablante deja espacio a su interlocutor, fomentando la cortesía negativa.
- Otros términos: *eh, esto, aquí* o *yo*. En este apartado incluimos términos que, por su semántica, no pueden formar parte de lo que consideramos un uso impersonal, ya que no propician la cortesía negativa. En su lugar, se trata de palabras que no marcan distancia con el interlocutor, sino que entran en el terreno de la informalidad.

Establecida la clasificación, a continuación procedemos a indicar en qué porcentaje se hallan presentes los distintos grupos, en función de si se trata del cuestionario *DCT* o de las observaciones; al mismo tiempo, tenemos en cuenta las diversas situaciones:

	Total llamadas atención		<i>Tú</i>		<i>Usted</i>		<i>Usted + tú</i>		<i>Impersonal</i>		Otros	
	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.
Todas las situaciones	13,48%	17,14%	8,90%	5,14%	2,87%	1,14%	0,12%	0,00%	1,16%	2,29%	0,43%	8,57%
Situación formal	15,10%	17,14%	8,54%	5,14%	4,41%	1,14%	0,19%	0,00%	1,50%	2,29%	0,47%	8,57%
Situación informal	10,45%	---	9,58%	---	0,00%	---	0,00%	---	0,52%	---	0,35%	---
Entre amigos	17,38%	---	16,16%	---	0,00%	---	0,00%	---	0,91%	---	0,30%	---
En la cafetería	9,76%	17,90%	4,27%	4,94%	3,66%	1,23%	0,00%	0,00%	1,22%	2,47%	0,61%	9,26%
En la calle	42,68%	---	24,39%	---	15,85%	---	0,00%	---	1,22%	---	1,22%	---
En casa	1,22%	---	0,81%	---	0,00%	---	0,00%	---	0,00%	---	0,41%	---
En clase	3,96%	0,00%	2,13%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	1,52%	0,00%	0,30%	0,00%
En el instituto	9,35%	16,67%	3,66%	16,67%	2,44%	0,00%	0,00%	0,00%	2,85%	0,00%	0,41%	0,00%
En el médico	4,88%	---	2,44%	---	1,22%	---	1,22%	---	0,00%	---	0,00%	---
En la tienda	42,68%	---	31,71%	---	9,76%	---	1,22%	---	0,00%	---	0,00%	---

Tabla 42. Tratamiento en las llamadas de atención (*DCT*-observaciones) por situación.

Como se puede deducir de la tabla, en los cuestionarios *DCT* sin duda es el tuteo el tratamiento más utilizado para el conjunto de las situaciones (8,90%); tras este, aparece el uso de *usted*: si bien no se da en un elevado porcentaje para el total de situaciones (2,87%), destaca su uso en la calle (15,85%) y en la tienda (9,76%). En las observaciones, sin embargo, se recurre en primer lugar a otros términos (8,57%), entre los que predomina *eh*; este fenómeno se da en las situaciones formales y en la cafetería; por el contrario, el tuteo en las observaciones supone un 5,14%, destacando en las situaciones producidas en el instituto, donde representa un 16,67%. El uso combinado de *tú* y *usted*, así como el impersonal, son prácticamente inexistentes tanto en los cuestionarios como en las observaciones.

En resumen, en los *DCT* predominan *tú* y, tras ello, *usted*, mientras que en las observaciones se utilizan otros términos (como por ejemplo, *eh*) o el tuteo. Vemos entonces que no existe una correspondencia entre los datos obtenidos a través de los cuestionarios y de las observaciones, lo cual confirma la diferencia entre la concepción y la práctica de la cortesía de nuestros informantes. Sin embargo, los informantes

entrevistados reservan el uso de *usted* para situaciones específicas (el médico, personas desconocidas o incluso el camarero) y utilizan de forma generalizada el tuteo:

I78: Pero luego. Somos más, tiramos más a hablar de *tú*, a hablar de *usted*.

I65: Y es que ya te sale casi solo. Ya, hablar de *usted* te suena como más forzado, que lo tienes que pensar (()).

En este caso, los informantes igualan espontaneidad en la comunicación y tuteo, mientras que *usted* se identifica con una comunicación de carácter artificial.

6.3.2.3 Conclusiones sobre las llamadas de atención

Las llamadas de atención destacables en función del contexto son las siguientes: *perdona* y en ocasiones *perdone*, en las tiendas y en la calle (*DCT*), o en el instituto (observaciones y entrevistas); *oye*, en las tiendas, en la calle y entre amigos (*DCT*); y *eh* y en ocasiones *oye* como llamadas de atención usadas en la cafetería (observaciones).

El caso de *oye* es interesante, pues gracias a los entrevistados sabemos que a veces funciona igual que *perdona*, otras resulta menos cortés que *perdona* e incluso puede llegar a ser similar a *eh*; así, se trata de una llamada de atención funcional, la cual puede encontrarse tanto como un uso generalizado neutro como un uso marcado cercano a la descortesía; en cualquier caso, estamos de acuerdo con Emilio Lorenzo:

Entre las llamadas de atención, aparte de *oye*, *escucha*, que funcionan a veces con su sentido literal (*¡Escucha ese ruido! ¡Oye lo que está diciendo Juan!*), pero que generalmente anuncian una comunicación, tenemos *mira* (*mire*) [...] (1962: 101).

Oye cobra peso por iniciar la comunicación, es decir, por su esencia de llamada de atención.

Estos ejemplos de llamadas de atención también han sido encontrados en las investigaciones de Ballesteros Martín, quien alude específicamente a *eh*, *perdona*, *mira* o *disculpa*. (1999: 297). Así mismo, Márquez Reiter y Placencia (2005: 50) mencionan el trabajo de Alba de Diego (1995), quien señala el uso de *perdón*, *perdona* y *perdone*.

Por otra parte, en los cuestionarios *DCT* de nuestro estudio el tratamiento utilizado con mayor frecuencia es el tuteo y en menor medida *usted*, frente al recurso a

otros términos (principalmente *eh*) y al tuteo en las observaciones. En este sentido, nos interesa recordar las palabras de Haverkate a propósito del uso de *tú* y *usted* en español peninsular:

[...] encontramos que el uso del *tú* no siempre indica familiaridad, ya que se usa también entre personas desconocidas que se encuentran por primera vez. Según parece, lo que determina la selección de *tú* es la intención de manifestar solidaridad. Lo mismo vale, *mutatis mutandis*, al empleo de *usted*, que no sólo sirve de pronombre de cortesía, que es el estatus pragmático que comúnmente se le atribuye, sino también de pronombre de distanciamiento. (1994: 214).

De acuerdo con esto, nuestros informantes muestran una tendencia a manifestar solidaridad, la cual prefieren al distanciamiento.

En conclusión, a partir de este acercamiento a la tipología y al tratamiento en las llamadas de atención, confirmamos que la comparación entre las diversas metodologías indica que existen divergencias en cuanto a los tipos de llamadas de atención utilizados. Se confirma así la hipótesis de la distancia entre la concepción que nuestros informantes poseen de la cortesía y la práctica de la misma.

6.3.3 Vocativos

El vocativo, contemplado en la tabla de aspectos lingüísticos utilizada, es puesto en relación con los actos de habla en palabras de Alonso-Cortés:

Puede definirse el vocativo como el uso del nombre para apelar al oyente o segunda persona gramatical, lo que corresponde a la función apelativa del lenguaje. (1999: 4037).

El vocativo, emitido por el hablante, queda entonces inevitablemente ligado al oyente. En cuanto a los términos que pueden funcionar como vocativos, Alonso-Cortés señala:

El uso vocativo es cumplido de forma natural por los nombres propios y los pronombres de segunda persona. Pero también los nombres comunes pueden cumplir esta función, en particular cuando denotan alguna propiedad del hablante, como la edad (*niño, joven, muchacho, abuelo*, etc.), la profesión (*doctor, profesor, conductor*, etc.) o el rango (*majestad, señoría, capitán, ministro*, etc.) (1999: 4037).

Como señala este autor y dado que existen no solamente diversos tipos de situaciones, sino también de interlocutores, la tipología de vocativos es altamente elevada. Prueba de ello es la cantidad de vocativos encontrada en nuestro estudio, en el que podemos ver, en una proporción muy distinta, casos como *muchacho*, *acho*, *chacha*, *chache*, *chaval*, *chico*, *enano*, *hermano*, *hija*, *joven*, *majo*, *mamá*, *nenito*, *profe*, *querida*, *señor*, *tata*, *tío*, *tú*, *vecino*, entre otros, junto a *tú*, *usted* o el nombre propio. Dada la complejidad, hemos optado por establecer una comparación entre la proporción de vocativos utilizada, para centrarnos después en los tipos concretos, destacando los más frecuentes; estos se pondrán en relación con las diversas situaciones en que se dan. El análisis de los vocativos más habituales lo haremos metodología por metodología.

6.3.3.1 Vocativos y cortesía positiva o negativa en los *DCT*

En primer lugar nos acercamos a los vocativos encontrados en el cuestionario:

	Todos los vocativos	<i>Profesor, profe</i> (Cargo)	<i>Señor, señorita...</i> (Cargo)	<i>Joven</i> (Cargo)	Nombre	<i>Mamá</i> (Expresión de cariño)	<i>Hija/o</i> (Expresión de cariño)	<i>Tío</i> (Expresión de cariño)	<i>Usted</i> (Pronombre)	<i>Tú</i> (Pronombre)
Todas las situaciones	17,99%	3,90%			4,82%	5,00%			1,22%	
Todas las situaciones	17,99%	2,80%	0,55%	0,55%	4,82%	2,56%	1,40%	1,04%	0,43%	0,79%
Situación formal	12,57%	4,32%	0,84%	0,84%	3,47%	0,00%	0,00%	0,28%	0,66%	0,38%
Situación informal	28,05%	0,00%	0,00%	0,00%	7,32%	7,32%	3,66%	2,44%	0,00%	1,57%
Entre amigos	16,77%	0,00%	0,00%	0,00%	7,32%	0,00%	0,00%	4,27%	0,00%	1,52%
En la cafetería	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
En la calle	17,68%	0,00%	2,44%	4,88%	1,22%	0,00%	1,22%	0,00%	1,22%	0,00%
En casa	43,09%	0,00%	0,00%	0,00%	7,32%	17,07%	8,54%	0,00%	0,00%	1,63%
En clase	26,83%	13,72%	0,00%	0,00%	9,76%	0,00%	0,00%	0,91%	0,00%	1,22%
En el instituto	0,41%	0,41%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
En el médico	19,51%	0,00%	6,10%	1,22%	3,66%	0,00%	0,00%	0,00%	6,10%	0,00%
En la tienda	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

Tabla 43. Vocativos utilizados en función de la situación (*DCT*).

En la totalidad de las peticiones incluidas en los *DCT* los vocativos se utilizan en un 17,99%; los tipos predominantes son las expresiones de cariño (5%), seguidas del nombre (4,82%) y el cargo (3,90%); finalmente encontramos los pronombres (1,22%).

Además, acercándonos a los datos situación por situación observamos que aquellas donde se dan vocativos con mayor frecuencia son: en casa (43,09%), en clase (26,83%), en situaciones informales (28,05%), en el médico (19,51%), en la calle (17,68%), entre amigos (16,77%) y en situaciones formales (12,57%). Si analizamos cada caso concreto, veremos que en general el nombre es el vocativo recurrente (4,82%), seguido de *profe* o *profesor* (2,80%) y de *mamá* (2,56%). Respecto a los vocativos concretos, encontramos diferencias en función de la situación; así, estableceremos una distinción basada en Alonso-Cortés (1999); este autor habla de «vocativos de tratamiento» y los relaciona con la cortesía positiva y negativa:

Los nombres y pronombres en función de vocativo pueden servir como formas de tratamiento tanto en la cortesía formal (negativa) como en la cortesía informal (positiva). (1999: 4039).

Este autor identifica la cortesía formal con la cortesía negativa y la cortesía informal, con la positiva. Así, recordamos las palabras de Brown y Levinson a propósito de la definición de imagen (*face*) y acerca de la cortesía positiva frente a la negativa:

Resulta fundamental en nuestro modelo la noción abstracta de «imagen» (*face*), que consiste en dos tipos específicos de deseos («deseos de imagen») que los interlocutores se atribuyen mutuamente: el deseo de no verse impedido en sus propios actos (imagen negativa) y el deseo de ver reconocidos en cierta manera sus actos (imagen positiva). (1978, 1987: 13).

De estas palabras de Brown y Levinson se deduce, como ya explicamos en el planteamiento teórico, que la cortesía negativa es aquella que tiene como premisa no invadir el terreno del interlocutor, respetando la libertad y la capacidad de decidir. Por el contrario, en la cortesía positiva se busca ser valorado y apreciado. Así, a partir de esta noción de Brown y Levinson, Alonso-Cortés vincula la cortesía negativa con el registro formal y la cortesía positiva con el registro informal. A continuación, seguimos y precisamos esta distinción para explicar los principales vocativos registrados en nuestros cuestionarios.

6.3.3.1.1 *Cortesía negativa o formal*

En primer lugar, nos interesa la clasificación de Alonso-Cortés (1999: 4040) en la medida en que incluye fórmulas de respeto, como *usted*, *señor* o *señora*. Coincidiendo con esto, en nuestro estudio destaca el uso de esta fórmula de respeto en el médico, en concreto en la situación en la que el doctor pide al informante que abandone una dieta: el médico recurriría a *usted* según un 6,10% de los informantes, en la misma proporción en la que utilizaría *señor* o *señorita* (6,10%).

En segundo lugar, Alonso-Cortés incluye el término *joven* en su clasificación de nombres que funcionan como vocativos. Este aparece en dos apartados, como nombre que denota edad (junto a *niño*, *chaval* o *viejo*), así como título (al igual que *señorita*, *señora*, *profesor*, etc.) (1999: 4044). En nuestro estudio lo hemos entendido de forma general en este último sentido, ya que hemos observado que su uso no se limita a indicar la edad del interlocutor, sino que en su lugar señala la posición de este dentro de la sociedad, alternándose por ejemplo con el vocativo *chico* en el mismo contexto (I5, P10), el cual también funciona en la misma situación como término de cariño; por todo ello, *joven* se ha incluido en el apartado «carga» de los vocativos. Además, el uso de *joven* (4,88%) depende del tipo de interacción, registrándose concretamente cuando nuestros informantes indican cómo les pediría un señor mayor indicaciones para llegar a un lugar.

Finalmente, Alonso-Cortés también hace referencia a los honoríficos, remitiendo a Brown y Levinson:

Las palabras que codifican el estatus social de los hablantes se denominan *honoríficos* (Brown y Levinson, 1978). El vocativo puede ir precedido de los términos honoríficos como *señor*, *don*, *doña* y otros [...] que indican título, profesión, grado de parentesco (*tío*, *abuelo*), etc. Los términos honoríficos son la expresión gramatical del estatus social de los interlocutores. (1999: 4040).

De esta manera, el estatus social resulta explícito; además, Alonso-Cortés menciona así mismo otro tipo de honoríficos: «El respeto es inherente en el empleo vocativo de otros honoríficos, como los que presentan un título que posea un interlocutor, como *profesor*, *marqués*, *ministro*, *señorías*.» (1999: 4040). En este sentido, el respeto está presente entre nuestros informantes a la hora de dirigirse al profesor recurriendo al sustantivo *profesor* (2,74% en el contexto de la clase); sin embargo, es más frecuente encontrar

este sustantivo apocopado por abreviación, bajo la forma *profe* (10,67% en el contexto de la clase). También Ballesteros Martín documenta esta forma en su estudio: «Pero los españoles, también mayoritariamente, optan por apocopar el término [...]» (1999: 306).

En esta línea, podemos establecer un paralelismo con las palabras de Alonso-Cortés a propósito de los nombres utilizados como vocativos: «Nombres propios tanto en su forma normal como en su forma hipocorística (diminutivo o deformación del nombre propio usada en el lenguaje familiar o como apelativo cariñoso) [...] Esta última forma se emplea en la cortesía informal [...]» (1999: 4045). Así, si el nombre apocopado *profe* lo igualamos a los hipocorísticos, podemos confirmar que existe una diferencia entre el uso de *profesor*, más cercano a la cortesía formal, y la utilización del término *profe*, propio de la cortesía informal; en este caso, entonces, el contexto de la clase se concibe como un espacio formal donde sin embargo caben también formas propias de la cortesía informal, lo que se puede justificar por la baja distancia interpersonal que se da entre profesores y alumnos que comparten el espacio de la clase a través de la enseñanza y el aprendizaje de una materia; se crea así una relación donde prima la cercanía, lo que facilita el uso de formas apocopadas como *profe*. En último término, la comunicación se concibe como un fenómeno dinámico, pues si bien se parte de una idea de permanencia en la cortesía formal, basada en el respeto y la deferencia, la propia relación entre los interlocutores propicia la cortesía informal, centrada en la confianza. El uso de *profe* posee además un matiz de cariño, como señala Ballesteros Martín en su estudio comparativo entre inglés británico y español peninsular: «un matiz de afecto o cercanía que hacen que dicha llamada de atención [*profe*] tenga que catalogarse como un “término afectivo” y no como un mero “rol social”.» (1999: 306).

6.3.3.1.2 *Cortesía positiva o informal*

Comenzaremos por acercarnos al uso del nombre propio. Este es clasificado por Alonso-Cortés como cortesía formal en un momento dado, si bien en otra ocasión lo considera cortesía informal; así, al explicar el funcionamiento del nombre propio como vocativo, dice: «Nombres propios tanto en su forma normal como en su forma hipocorística [...]. Esta última forma se emplea en la cortesía informal, mientras que el nombre normal [...] es más propio de la cortesía formal.» (1999: 4044). Sin embargo, al llevar a cabo la síntesis sobre los nombres que funcionan como vocativos y su relación

con la cortesía formal e informal, menciona: «Los nombres de las clases A [nombre propio], B [patronímicos], C [gentilicios] y D [nombres de parentesco] implican cortesía informal [...]» (1999: 4045).

De este modo, en nuestro trabajo nos preguntamos si se utiliza el nombre como cortesía formal o informal. Por esta razón, es importante observar en qué situación predomina: de hecho, algunas de las opciones principales son la clase (9,76%), entre amigos (7,32%) o el conjunto de las situaciones consideradas informales (7,32%); de estas tres opciones, la clase constituye una situación formal, frente a las otras dos posibilidades. Sin embargo, hemos visto previamente, al analizar las formas *profesor* y *profe*, que los informantes suelen dirigirse a sus profesores utilizando la segunda, como signo de una relación de cercanía en la que la distancia interpersonal es baja, consecuencia de la frecuencia de trato; la clase se convierte así en un contexto no tanto formal, sino próximo a la informalidad, en el sentido de existencia de confianza entre los interlocutores. Si el contexto de la clase así concebido lo relacionamos con la frecuencia del uso del nombre propio en situaciones dadas entre amigos o informales, podemos considerar el nombre propio como una forma de cortesía informal.

A continuación es preciso mencionar la frecuencia de las expresiones de cariño *mamá* e *hijo/a*, clasificadas por Alonso-Cortés como nombres de parentesco propios de la cortesía informal (1999: 4044-5). En nuestro estudio coincidimos con él, pues destacan en las situaciones que se dan en casa (17,07% para *mamá* y 8,54% para *hijo/a*).

Otra expresión de cariño interesante es el vocativo *tío*. Alonso-Cortés la menciona específicamente a propósito del uso de la cortesía informal:

[...] sustantivos como *tío*, *tronco*, *chavalote*, *primo*, *pibe*, *cuate*, *niña*, *nene*, etc. Estas formas de tratamiento identifican al hablante y al oyente como pertenecientes a un grupo propio distinto de otros, como un grupo de jóvenes, amigos, familiares, colegas profesionales, etc. (1999: 4040).

Nuestros datos coinciden plenamente con estas palabras, pues *tío* aparece especialmente en situaciones entre amigos (4,27%), en las que es importante utilizar marcadores de grupo que identifiquen a los interlocutores como pertenecientes al mismo conjunto. En este sentido, Jørgensen (2008: 388) considera *tío* como un marcador discursivo de grupo en el lenguaje juvenil, en particular marcador vocativo o de control del contacto, citando a Briz (2003: 146); en otras palabras, Jørgensen indica que este marcador tiene una

función fática, mediante la cual los hablantes buscan «captar la atención y asegurarse de que están siendo escuchados», con el fin de «establecer y reforzar la relación entre los hablantes» (2008: 390). Del mismo modo, sus resultados señalan que *tío* y *tía* son los marcadores de control de contacto más utilizados en el habla juvenil de Madrid (Jørgensen, 2008: 390).¹³³ Alonso-Cortés alude también a la variedad diatópica de los términos *tío*, *tronco* y *chavalote*, que explicita como las «formas habituales usadas en el habla juvenil peninsular» (1999: 4040). De la misma manera, el trabajo de Choi (2013) confirma el uso destacado de *tío* y *tía* en el español juvenil peninsular. Vemos así que estas investigaciones coinciden con nuestros resultados, los cuales se basan en datos recogidos en la región de Madrid (España), en los que se registra cierta frecuencia en el uso de *tío*.¹³⁴

Finalmente, nos fijamos en que el uso del pronombre *tú*, poco cortés al sustituir al nombre propio o a otros vocativos, no sobresale en ninguna situación. Sin embargo en nuestra investigación se dan peticiones en contexto informal en las que se maneja el tuteo; además, también aparecen otros vocativos que pueden sustituir a *tú*, como señala Alonso-Cortés:

Pero también se marca la informalidad evitando el *tú* y sustituyéndolo por sustantivos como *tío*, *tronco*, *chavalote* [...] (1999: 4040).

6.3.3.2 Vocativos en las observaciones

Respecto a los vocativos en las observaciones cuantitativas, observamos la siguiente tabla comparativa:

¹³³ Recordemos que Jørgensen trabaja sobre los datos del Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de la Universidad de Bergen (<www.colam.org>), proyecto del que es directora.

¹³⁴ Frente a esto, en nuestro estudio no registramos los términos *chavalote* o *tronco*; sí encontramos *chaval*, aunque en un porcentaje bajo, en concreto un 1,22% en el contexto de la calle.

	Todos los vocativos	<i>Profesor, profe</i> (A3a)	Nombre (A3c)	<i>Chica</i> (A3f)	<i>Tú</i> (A3g)
Todas las situaciones	2,85%	1,14%	0,57%	0,57%	0,57%
Situación formal	2,85%	1,14%	0,57%	0,57%	0,57%
Situación informal	---	---	---	---	---
Entre amigos	---	---	---	---	---
En la cafetería	1,24%	0,62%	0,62%	0,00%	0,00%
En la calle	---	---	---	---	---
En casa	---	---	---	---	---
En clase	28,58%	0,00%	0,00%	14,29%	14,29%
En el instituto	16,67%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%
En el médico	---	---	---	---	---
En la tienda	---	---	---	---	---

Tabla 44. Vocativos utilizados en función de la situación (observaciones).

De este modo, vemos que en las observaciones cuantitativas la cantidad de vocativos utilizada (2,85%) es prácticamente inexistente y, obviamente, menor que en los cuestionarios; esto puede explicarse en parte porque la mayoría de las peticiones se realizan en la cafetería, contexto donde no resulta necesario recurrir a un vocativo, al no ser lo habitual y esperable. En aquellos contextos con un número reducido de informantes encontramos vocativos representativos únicamente en dichos contextos: en la clase tenemos el pronombre *tú* (14,29%) o el término ofensivo utilizado puntualmente *chica* (14,29%); mientras, en el instituto, en particular al acudir a la sala de profesores, se utiliza el cargo *profesor* o *profe* (16,67%).

6.3.3.3 Vocativos: triangulación

Si establecemos ahora una comparación entre los *DCT* y las observaciones apreciamos diferencias: los términos *profesor* o *profe* aparecen en un 4,82% y un 16,67% respectivamente; sin embargo, en los *DCT* se dan mayoritariamente en el contexto de la clase, mientras que en las observaciones se utilizan en otros contextos del instituto. Del mismo modo, el nombre es utilizado por un 4,82% de los informantes encuestados, pero únicamente por un 0,57% de los observados. Finalmente, el uso

explícito del pronombre *tú* es reducido en ambos casos (0,79% en los cuestionarios y 0,57% en las observaciones). Por otra parte, hay vocativos que aparecen únicamente en los cuestionarios (*señor, señorita, joven, mamá, hijo, tío o usted*) y otros solo en las observaciones (*chica*). Apreciamos, en conclusión, que se dan numerosas diferencias en cuanto al uso de los vocativos entre los cuestionarios y las observaciones, lo cual también puede estar condicionado por las distintas situaciones e informantes que los componen, en razón de las condiciones de la investigación.

Por otro lado, podemos precisar que el término *chica* está presente en las observaciones cualitativas con sentido ofensivo; este intercambio se da entre dos compañeras de clase que a la vez son amigas, después de que una lea un texto en voz alta con poca claridad: «*Pero chica, más espacio* [con tono recriminator]» (I46). Como vimos al analizar las observaciones cualitativas, en concreto el apartado sobre el contexto del instituto y, dentro de este, la comunicación entre iguales, la investigadora regaña a la informante 46 y esta contesta diciendo que se trata de una muestra de confianza de acuerdo con su forma de comunicarse.¹³⁵ Sin embargo, los términos *chicas* y *chico* aparecen en otros contextos con otra función, en concreto como término afectivo de acercamiento; así, en la situación 10 de los cuestionarios el informante 5 menciona que *chico* sería el vocativo que un señor mayor utilizaría para preguntarle dónde queda una calle: *Oye, chico, me puedes decir dónde está la calle X*; del mismo modo, en la petición 7 el informante 70 considera que el profesor recurriría a *chicas* para pedir silencio en clase: *Chicas, ya vale de hablar, callaros ya, por favor*.

Al hilo de los términos ofensivos, también vimos en las observaciones cualitativas cómo una chica decía a otra, en un contexto entre amigas que salen de una clase: «Hala, guarra.» De este modo, encontramos que los términos ofensivos pueden adquirir otro matiz en la comunicación entre iguales, en particular entre adolescentes que a su vez son amigos; tanto *chica*, pronunciado con énfasis despectivo, como *guarra*, son para la mayoría de los hablantes términos ofensivos; sin embargo, en el uso que adquieren entre los informantes mencionados el vocativo no debe comprenderse en su sentido literal, sino que se debe interpretar lo contrario de lo que se oye, de tal forma que nos encontramos ante un caso de contradicción del trato apelativo, siguiendo a Bañón (1993: 118). Es más, este tipo de vocativos funciona como marcador de grupo de

¹³⁵ V. 4.2.1.2.

solidaridad, para indicar cercanía y amistad, de acuerdo con Haverkate (1994: 218-20). Así mismo, se puede citar el uso del insulto con función de marcador grupal, como quedó señalado por Brown y Levinson (1978, 1987: 102) y como hemos mencionado al analizarlo en las entrevistas de hábitos sociales. También Ballesteros Martín menciona este aspecto:

[...] el uso de ciertos apelativos o apodos, que pueden incluso pertenecer al mundo críptico de algunas jergas, es una forma de transmitir cortesía positiva, indicando la pertenencia común al mismo grupo [...]. En la misma línea de significación se ubica el uso de ciertos insultos, que en realidad esconden relaciones afectivas de camaradería [...] (1999: 308).

Se trata de lo que Zimmermann (2002a) entiende por anticortesía, la cual relaciona con la antinormatividad propia de la etapa adolescente, como hemos visto previamente al analizar los datos de las diferentes metodologías.

A pesar de todo, los marcadores de grupo no siempre son aceptados por los informantes. Un ejemplo de dicho fenómeno sería el uso de los motes. Estos, si bien no aparecen registrados ni en los cuestionarios ni en las observaciones, sin embargo son mencionados en las entrevistas, como vimos al analizarlas.¹³⁶ Así, en estas un informante mencionaba el uso del mote al referirse a compañeros que se dirigen a sus iguales con descortesía: «Si tienes un mote, siempre usan ese mote porque saben que te molesta» (I14). De esta forma, el mote, el cual tiende a concebirse como un marcador de grupo amistoso, es rechazado por el informante. Esto indica que los marcadores de grupo, para ser exitosos, necesitan ser aceptados no solamente por el hablante, sino también por parte del oyente; en otras palabras, la reciprocidad en las relaciones entre iguales se convierte en un elemento fundamental de las mismas. Las expresiones de cariño, en ocasiones, tampoco gozan de éxito, como vimos al analizar las entrevistas de hábitos sociales.¹³⁷ En estas, una informante (I48) se sorprendía de que una dependienta hubiera llamado a su amiga *cariño*, rechazando dicho uso; así, el término utilizado inicialmente como estrategia de acercamiento por parte de la dependienta se puede ver frustrado si el cliente lo considera inadecuado o descontextualizado. En definitiva, los vocativos cumplirán la función de motivar el inicio de la comunicación aportando ciertos valores pragmáticos siempre y cuando el hablante y el oyente compartan el

¹³⁶ V. 5.2.4, 5.2.5 y 5.2.15.

¹³⁷ V. 5.2.11.

mismo código pragmático y acepten las intervenciones de su interlocutor. De otro modo, su uso resultará forzado y llevará al oyente a realizar una interpretación unilateral tanto de su interlocutor como de la comunicación establecida y el acto de habla realizado.

6.3.3.4 Conclusiones sobre los vocativos

Al igual que vimos al analizar las llamadas de atención, hemos observado aquí que los resultados hallados mediante las diferentes metodologías muestran que los vocativos empleados en cada una de ellas difieren, mostrando un distanciamiento entre la teoría y la práctica de la cortesía por parte de nuestros informantes.

Por un lado, en los cuestionarios encontramos gran variedad de vocativos, los cuales pueden indicar cortesía negativa (o formal) y positiva (o informal), de acuerdo con Alonso-Cortés. Así, como vocativos que indican cortesía negativa o formal tenemos *usted*, *señor* y *señorita* (en el médico), *joven* (en la calle) o *profesor* (en clase). Entre los vocativos para señalar cortesía positiva o informal destacan *profe* (en clase), el nombre (en situaciones informales, entre amigos o en clase), *mamá* e *hijo* o *hija* (en casa) o *tío* (entre amigos).

Por otro lado, en las observaciones cuantitativas se da el pronombre *yo* para hacer hincapié en el hablante, en el contexto de la cafetería del instituto. También encontramos *chica* o *tú* en el contexto de la clase, en particular en la comunicación entre compañeros. Finalmente, se da *profesor* o *profe* en el contexto de la sala de profesores.

Además, tanto en las observaciones cualitativas como en las entrevistas encontramos otros vocativos menos frecuentes pero sí muy interesantes, tales como los términos ofensivos *chica*, *guarra* o el mote, así como el término *cariño*. Estos usos y menciones nos han dado pie a cuestionarnos si los vocativos, concretamente los marcadores de grupo, son siempre tolerados o en ocasiones no se da reciprocidad en su concepción y uso; hemos visto entonces que no son aceptados en la totalidad de las situaciones, del mismo modo que el oyente tiene que asumirlos para que su utilización resulte exitosa.

6.3.4 Conclusión: alertadores del acto de habla

Al analizar las llamadas de atención y los vocativos hemos encontrado divergencias entre los resultados del *DCT* y las observaciones cuantitativas, así como respecto a las observaciones cualitativas y las entrevistas. Esto indica que nuestros informantes poseen, por una parte, una conciencia metapragmática según la cual tienen una idea de la cortesía dada en una situación concreta y, por otra, una puesta en práctica de la cortesía en situaciones concretas. Ambas dimensiones no llegan a coincidir, salvo ocasionalmente, lo que explica nuestro interés por llevar a cabo una reflexión sobre la vinculación entre teoría y práctica de la cortesía.

6.4 Triangulación final de los datos obtenidos: estructuras lingüísticas de los tipos de estrategia

Nos interesa, para resumir, establecer una tabla de estructuras lingüísticas encontradas, coincidiendo con el propósito señalado por Emilio Lorenzo en su artículo «La expresión de ruego y de mandato en español»:

En la serie de fenómenos lingüísticos del español que por presentarse en formas diversas no aparecen agrupados sistemáticamente en las gramáticas, figuran en lugar destacado las fórmulas, de varia estructura, que sirven para expresar ruego o mandato. Pero si formalmente son diferentes, también en su significado presentan diversas facetas, que van desde la orden tajante hasta el ruego más suave. (1962: 94).

6.4.1 Tabla de estructuras lingüísticas

Del mismo modo que señalaba Emilio Lorenzo, nosotros hemos encontrado diversas fórmulas con diferente estructura, utilizadas para realizar peticiones. Dichas fórmulas se han organizado siguiendo la clasificación de aspectos lingüísticos utilizada.¹³⁸ De este modo, a continuación llevamos a cabo un resumen de las estructuras lingüísticas predominantes encontradas:

¹³⁸ V. 2.2.2.4 y Anexo 2.

- Modo:
 - Imperativo conjugado en 2ª persona del singular *tú*.
 - Imperativo conjugado en 2ª persona del singular *usted*.
 - Verbos en infinitivo.
 - *Que* + subjuntivo.
 - Elipsis: sintagma nominal (enunciado nominal elíptico).
 - Interjecciones.
 - Presente de indicativo con valor de imperativo.
- Performativo explícito:
 - *Preguntarse* (en pretérito imperfecto de indicativo), orientado hacia el hablante.
 - *Decir* (en presente de indicativo), orientado hacia el oyente y formulado con interrogación.
 - *Venir* (en presente de indicativo) *a por*, orientado hacia el hablante.
- Performativo modalizado:
 - *Querer* + *preguntar* (en presente de indicativo), orientado hacia el hablante.
 - *Tener que* + *advertir* (presente de indicativo), orientado hacia el hablante.
- Petición derivada de la expresión:
 - CI + presente de indicativo o condicional + CD, orientado hacia el oyente formulado con interrogación.
 - Pregunta en presente de indicativo.
 - *Deber* (en presente de indicativo o condicional) + infinitivo, orientado hacia el oyente.
 - *Tener que* (en presente de indicativo o condicional) + infinitivo, orientado hacia el oyente.
- Declaración del deseo:
 - *Querer* (en presente de indicativo), orientado hacia el hablante.
 - *Gustar* (en condicional), orientado hacia el hablante.
 - *Necesito* (en presente de indicativo), orientado hacia el hablante.

- Sugerencia:
 - *¿Por qué no...?*
 - *Lo mejor es...*
 - *No es necesario que...*
 - *A ver si*
 - *A que...*
 - *Creer que* + (tú) + verbo de obligación en presente de indicativo o condicional

- Pregunta preparatoria:
 - *Poder* (en presente de indicativo o condicional) + infinitivo, orientado hacia el oyente, formulado con interrogación.
 - *Querer* (en presente de indicativo) + infinitivo orientado hacia el oyente, formulado con interrogación.
 - *Saber* + adverbio de lugar *dónde* + *quedar/ estar* (en presente de indicativo) + sujeto, formulado con interrogación.
 - *CD + importar* (en presente de indicativo o condicional) + sujeto, orientado hacia el oyente, formulado con interrogación.
 - *CI+ hacer el favor de* (en presente de indicativo) + infinitivo, orientado hacia el oyente, formulado con interrogación.
 - *Ser* (condicional) *tan amable de* + infinitivo, orientado hacia el oyente, formulado con interrogación.

- Indicios fuerte y suave: no encontramos estructuras lingüísticas recurrentes, sino enunciados relacionados con el acto ilocutivo.

6.4.2 Tipos de estrategia: los factores pragmáticos

En este apartado vamos a observar la utilización de las estructuras lingüísticas en general, así como en función de la distancia interpersonal y la relación de poder que se establece entre hablante y oyente, por considerar que estos factores pragmáticos resultan relevantes en este caso. En primer lugar tenemos en cuenta los resultados del *DCT* y de las observaciones cuantitativas:

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Modo : imperativo, elipsis, etc. (B1a)	19,27%	68,00%	10,31%	66,45%	30,22%	57,14%	13,41%	67,65%	26,83%	80,00%	22,56%	---
Performativo explícito (B1b)	0,61%	0,57%	0,89%	0,60%	0,27%	0,00%	0,61%	0,59%	0,20%	0,00%	1,22%	---
Performativo modalizado (B1c)	0,12%	0,00%	0,11%	0,00%	0,14%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,30%	---
Petición derivada de la expresión (B1d)	19,09%	11,43%	19,73%	11,90%	18,29%	0,00%	12,32%	11,76%	23,58%	0,00%	29,27%	---
Declaración del deseo (B1e)	1,34%	1,14%	2,22%	1,19%	0,27%	0,00%	2,20%	1,18%	0,61%	0,00%	0,30%	---
Sugerencia (B1f)	0,73%	0,00%	0,44%	0,00%	1,08%	0,00%	0,37%	0,00%	0,20%	0,00%	2,44%	---
Pregunta preparatoria (B1g)	43,72%	5,14%	51,11%	4,76%	34,69%	14,29%	57,32%	5,29%	33,94%	0,00%	24,39%	---
Indicio fuerte (B1h)	5,00%	4,57%	4,77%	3,57%	5,28%	0,00%	6,34%	4,12%	2,85%	20,00%	4,88%	---
Indicio suave (B1i)	0,24%	0,00%	0,00%	0,00%	0,54%	0,00%	0,12%	0,00%	0,00%	0,00%	0,91%	---

Tabla 45. Contraste: tipo de estrategia y factores pragmáticos (DCT-observaciones).

A juzgar por la tabla comparativa, los datos cuantitativos muestran que para el total de las peticiones las estructuras mayoritarias son:

- El modo: dentro de este, se utilizan principalmente el imperativo conjugado en 2ª persona del singular *tú* y la elipsis consistente en un sintagma nominal.
- La petición derivada de la expresión: en esta destaca la estructura CI + presente de indicativo + CD, orientado hacia el oyente formulado con interrogación.
- La pregunta preparatoria: se prefiere la forma verbal *poder* más infinitivo.

En los cuestionarios DCT encontramos en primer lugar la pregunta preparatoria (43,72%), seguida del modo imperativo o la elipsis (19,27%) y de la petición derivada de la expresión (19,09%). Por el contrario, en las observaciones se dan antes el modo

imperativo o la elipsis (68%) que la petición derivada de la expresión (11,43%) o la pregunta preparatoria (5,14%).¹³⁹ De la misma manera, estas estructuras aparecen repetidamente a través de los datos analizados cualitativamente. Así, en las observaciones encontramos ejemplos como: *dame palomitas*; *un bocadillo de beicon*; *¿me das un montado de panceta con queso?*; *¿me pones un montado de beicon?*, o *¿me puedes dar dos bolsas de palomitas?* En cuanto a las entrevistas, tenemos, entre otros: *¿dame eso!* (I10); *las llaves del baño* (I51); *¿me das una tiza?* (I45); *¿me puedes dar dos hojas de retraso?* (I14), o *¿podría pasarme esto?* (I68).

Por otra parte, si nos fijamos en los factores pragmáticos, en la tabla comparativa incluida en este apartado confirmamos que en las observaciones el modo (imperativo, elipsis, etc.) se da ampliamente en todas las situaciones, sea cual sea el factor pragmático tenido en cuenta (el porcentaje oscila entre un 57,14% y un 80%), lo cual se puede comprender por la realidad de la investigación realizada mediante observación, en la cual gran parte de los datos corresponden a la misma situación.

Del mismo modo, la naturaleza de los cuestionarios y la variedad situacional obtenida mediante los mismos condicionan unos resultados en mayor medida complejos. Partimos entonces de la base de que para el total de las peticiones la opción mayoritaria es la pregunta preparatoria, seguida del modo y de la petición derivada de la expresión. Así, vemos que en las peticiones en las que se existe distancia interpersonal alta o en las que el hablante posee menos poder que el oyente la pregunta preparatoria sigue siendo la opción preferida (51,11% y 57,32% respectivamente). Sin embargo, los resultados no son tan contundentes en las peticiones en las que la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente, pues por lo general se puede decir que en estos casos disminuye el porcentaje de preguntas preparatorias (34,69%, 33,94% y 29,27% respectivamente), aumentando el de modo (30,22%, 26,83% y 22,56% respectivamente) y el correspondiente a la petición derivada de la expresión (18,29%, 23,58% y 29,27% respectivamente). En otras palabras, el uso de estrategias indirectas convencionales se asocia ampliamente a situaciones con distancia

¹³⁹ Téngase en cuenta que, como vimos anteriormente, en los DCT y las observaciones cuantitativas difieren tanto el número de informantes como el de situaciones planteadas. Mientras en el primero encontramos 20 situaciones y 82 informantes que responden, en principio, a cada una de ellas, en las segundas se observaron siete situaciones, con un total de 175 informantes (de los cuales 153 se concentraron en las respuestas a una situación concreta). La investigación se concibió de esta manera, dadas las características de los contextos estudiados, así como la realidad de la investigación y la creación del *corpus*.

interpersonal elevada o en las que el hablante tiene menos poder que el oyente, mientras su uso disminuye cuando la distancia interpersonal es menor o el hablante posee el mismo o más poder que el oyente, dejando más espacio al modo y a la petición derivada de la expresión.

Si concretamos agrupando las estrategias en función de si se trata de estrategias directas (modo, performativos explícito y modalizado, petición derivada de la expresión y declaración de deseo), indirectas convencionales (sugerencia y pregunta preparatoria) e indirectas no convencionales (indicios), obtenemos la siguiente tabla comparativa:

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Estrategias directas (B1a+B1b+B1c+B1d+B1e)	40,43%	81,14%	33,26%	80,14%	49,19%	57,14%	28,66%	81,18%	51,22%	80%	53,65%	
Estrategias indirectas convencionales (B1f+B1g)	44,45%	5,14%	51,55%	4,76%	35,77%	14,29%	57,69%	5,29%	34,14%	0,00%	26,83%	---
Estrategias indirectas no convencionales (B1h+B1i)	5,24%	4,57%	4,77%	3,57%	5,82%	0,00%	6,46%	4,12%	2,85%	20,00%	5,79%	---

Tabla 46. Contraste: tipo de estrategia y factores pragmáticos (DCT-observaciones).

Vemos así que en los cuestionarios el uso de las estrategias indirectas convencionales predomina de forma general, así como cuando la distancia interpersonal es elevada o el hablante tiene menos poder que el oyente. Por el contrario, las estrategias directas se dan en mayor medida cuando la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente. En las observaciones, por su parte, predominan en todos los casos las estrategias directas.

6.4.3 Estructuras lingüísticas de los tipos de estrategia de las peticiones frente a estructuras de ruego y mandato en español peninsular

La tabla a partir de la cual hemos clasificado las estructuras lingüísticas de los tipos de estrategia ha sido elaborada, como ya señalábamos, tomando como referencia la clasificación de Blum-Kulka *et al.* (1989). Estos autores parten del inglés para crear una

tabla que permita llevar a cabo comparaciones con otras lenguas, incluido el español. A pesar de todo, nos interesa completarla y contrastarla con trabajos hechos específicamente para el español. En este sentido, nos acercamos a la propuesta de Emilio Lorenzo (1962), así como a la de Ballesteros Martín (1999); también tendremos en cuenta los trabajos de Vázquez Orta (1995), Le Pair (1996) y Díaz Pérez (1999).

En primer lugar, Emilio Lorenzo menciona el uso del imperativo como la forma mayoritaria para hacer un ruego o un mandato en español: «[...] la fórmula de cortesía *por favor* que hoy se extiende, unida al imperativo, en nuestra lengua» (1962: 97). Sin embargo, el mismo autor precisa que no se trata de la única estructura utilizada:

Ahora bien: la extensión del tipo *siéntese, por favor, o venga, por favor*, no ha conseguido desalojar del español otros tipos mucho más expresivos y, a primera vista, de más antigua solera, ni ha hecho mella en las posiciones que mantienen otras expresiones de uso más restringido, pero bien caracterizadas. Sobre estos otros tipos quisiéramos llamar la atención. (1962: 97).

Emilio Lorenzo (1962: 97-100) afirma que existen otras expresiones cargadas de expresividad y detallará entonces seis tipos de estructuras, a saber:

- I. *La interrogación*: el autor incluye aquí ejemplos como «¿Quiere usted abrir la puerta?», al mismo tiempo que señala: «la cortesía implícita en la pregunta no está solo en la estructura interrogativa, sino en el valor semántico del verbo *querer*» (1962: 97-8). Además, también contempla ejemplos en los que no aparece el verbo *querer*, como «¿Me abres la puerta?» o «¿Me deja usted el libro?»
- II. *El presente de indicativo*: esta estructura puede venir con pronombre antepuesto (*tú te vas* y *usted se queda*) o estar constituida por *vamos* o *vámonos*.
- III. *El infinitivo*: aquí incluye la estructura (pronombre) + a + infinitivo (*tú, a trabajar*).
- IV. *El presente de subjuntivo*: lo relaciona con el imperativo puesto que el presente de subjuntivo se utiliza de este modo; aporta así ejemplos como *que venga* o *que te calles*.
- V. *La fórmula ¡ya te estás callando!*: se asocia con la «lengua popular».
- VI. *La forma verbal ir + gerundio*: aquí se incluyen ejemplos como *vete cerrando las puertas, id comiendo* o *deberías ir comiendo*.

A estas seis formas él mismo propone añadir una más:

Dentro de este grupo de indicadores que anuncian o refuerzan mandato o ruego, y que acaso podrían formar un tipo VII, habría que citar la fórmula *a ver si* + presente de indicativo. Al lado del carácter de expectativa o temor que tiene en general esta construcción (*a ver si llueve* [...]) tenemos algunos usos con segunda persona en el que el sentido es claramente de ruego o mandato: *a ver si escribes pronto* = *escribe pronto*; *a ver si no llega tarde no llegue tarde*; *a ver si te callas* = *cállate*. (1962: 101).

De este modo, de las siete formas sistematizadas por Emilio Lorenzo, en nuestro estudio encontramos coincidencias, ya que se dan la interrogación, el presente de subjuntivo o la fórmula *a ver si* + presente de indicativo en el mismo sentido que él propone. Es importante señalar que existe una diferencia de matiz entre lo que Emilio Lorenzo incluye en los apartados de interrogación y presente de indicativo, y nuestra propia clasificación. Así, como hemos visto, él considera «interrogación» ejemplos como *¿Quiere usted abrir la puerta?*, *¿Me abres la puerta?*, o *¿Me deja usted el libro?*, dejando para el apartado de presente de indicativo estructuras con pronombre antepuesto (*tú te vas*) y *vamos* o *vámonos*. Sin embargo, en nuestro caso establecemos una diferencia entre las peticiones realizadas con *querer* (las cuales consideramos preguntas preparatorias) o los ejemplos como *¿Me abres la puerta?*, o *¿Me deja usted el libro?* (los cuales incluimos en petición derivada de la expresión); no tenemos en cuenta, por su falta de presencia en nuestro *corpus*, el apartado que Emilio Lorenzo clasifica como «presente de indicativo», de tal modo que el presente de indicativo se incluirá en otros apartados, notablemente en la petición derivada de la expresión. En conclusión, lo importante es señalar que, si bien establecemos diferencias en cuanto al contenido de cada apartado, estamos de acuerdo con los valores semánticos y pragmáticos señalados por Emilio Lorenzo para las estructuras en español citadas por él. Por otro parte, su propuesta nos sirve fundamentalmente para comparar la existencia de las estructuras que menciona y desarrolla con las de nuestro estudio.

Así las cosas, una de las estructuras mayoritarias en nuestra clasificación, en concreto la petición derivada de la expresión, se explicita en el trabajo de Emilio Lorenzo en ejemplos como *¿Me abres la puerta?*, incluidos, como ya hemos visto, en el apartado que él titula como «interrogación». Además, sobre este tipo de ejemplo dice: «En nuestra experiencia personal, este subtipo es hoy el más frecuente en la lengua hablada de Madrid.» (1962: 98). De este modo, encontramos una coincidencia entre

nuestro estudio y la propuesta que Emilio Lorenzo hace para las estructuras de ruego y mandato en español.

Por otra parte, nos interesa el trabajo de Ballesteros Martín (1999), quien lleva a cabo un estudio comparativo entre el inglés británico y el español peninsular basado en la realización de ruegos y mandatos. Este autor utiliza en su metodología tanto el lenguaje natural como los cuestionarios *DCT*. Así, en el lenguaje natural en español encuentra un predominio de estrategias directas, mientras que en los cuestionarios en español confirma que se da una tendencia a utilizar formas indirectas convencionales, en particular cuando existe distancia interpersonal y el hablante tiene menos o el mismo poder que el oyente, al igual que cuando la distancia interpersonal es baja y el hablante tiene menos poder que el oyente (1999: 175 y 181). Si comparamos las conclusiones de Ballesteros Martín mencionadas con nuestros resultados, encontramos una similitud para los datos pertenecientes a lenguaje natural, pues en ambos trabajos predomina la realización directa. A pesar de todo, es preciso matizar, como él mismo hace, que en sus datos naturales la situación mayoritaria es aquella en la que hablante y oyente tienen el mismo poder y no hay distancia interpersonal (un compañero de piso pide a otro que limpie la cocina que ha ensuciado) (1999: 133 y 182). Sin embargo, en nuestro caso el hablante tiene menos poder que el oyente y la distancia interpersonal es elevada (un alumno pide su almuerzo en la cafetería del instituto). De este modo, podemos afirmar que los factores pragmáticos y la estrategia lingüística no coinciden en ambos trabajos; si bien esto es cierto, también lo es el hecho de que en nuestras observaciones el factor situacional condicionaba en gran parte la realización de las peticiones, en particular el tipo de cafetería y el escaso tiempo disponible, propiciando peticiones condicionadas por la economía lingüística.¹⁴⁰ En resumen, dado que la situación mayoritaria no es la misma en las observaciones de Ballesteros Martín y en las de nuestra investigación, no es posible tampoco establecer una comparación estricta entre los datos naturales de ambos trabajos. Respecto a los datos obtenidos mediante los cuestionarios *DCT*, el estudio de Ballesteros Martín muestra un predominio de estrategias indirectas convencionales. En nuestro caso, estas también se dan de forma general; a pesar de todo, esta afirmación, aplicable cuando la distancia interpersonal es elevada o el hablante tiene menos poder que el oyente, no se mantiene si la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente, pues en estos tres últimos

¹⁴⁰ V. 6.2.

casos predominan en nuestra investigación las estrategias directas (modo y petición derivada de la expresión fundamentalmente). Así, en relación con el estudio de Ballesteros Martín, en los cuestionarios de nuestro estudio apreciamos un uso levemente mayor de las estrategias directas.

En lo que toca a otros trabajos, es interesante repasar la síntesis hecha por Márquez Reiter y Placencia en cuanto al español peninsular (2005: 177-9). En ella, estas autoras hacen una revisión de trabajos que tratan específicamente las peticiones. En este sentido podemos citar el estudio de Vázquez Orta (1995) por ellas mencionado, en el cual se afirma que las estrategias indirectas convencionales son la opción preferida; tras esto vienen las estrategias directas, especialmente cuando los interlocutores se conocen y cuando el hablante tiene más poder que el oyente. Junto a este, en el también citado trabajo se menciona a Le Pair (1996), quien afirma que en español peninsular se utilizan estrategias directas cuando la distancia interpersonal es baja, mientras que las estrategias de cortesía negativa se dan cuando la distancia interpersonal es elevada. Por otra parte, se cita a Díaz Pérez (1999), quien asocia el uso de estrategias indirectas convencionales con situaciones en las que la distancia interpersonal o el grado de imposición del acto de habla son elevados. En definitiva, en estos estudios se aprecian tanto las estrategias indirectas convencionales, como las directas, estando estas últimas vinculadas a situaciones en las que se da baja distancia interpersonal o el hablante tiene más poder que el oyente. Así, podemos afirmar que, en líneas generales, nuestros resultados coinciden con los de estos trabajos en cuanto al uso de las estrategias directas e indirectas convencionales.

6.4.4 Conclusión: núcleo del acto de habla

Las estrategias del núcleo de las peticiones analizadas son tres principalmente: pregunta preparatoria, modo (imperativo, elipsis o *que* más subjuntivo) y petición derivada de la expresión. La primera es una estrategia indirecta convencional, mientras que las últimas son estrategias directas. Nuestros informantes entrevistados citan ejemplos de todas ellas. Al mismo tiempo, en las observaciones cuantitativas se da un uso mayoritario de las estrategias directas, mientras que los cuestionarios muestran un uso tanto de las estrategias indirectas convencionales (cuando la distancia social es elevada o el hablante tiene más poder que el oyente), como de las estrategias directas

(cuando la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente).

Por otra parte, en este apartado hemos visto que nuestro trabajo se halla en la línea de las investigaciones para español peninsular, en las que se dan estrategias indirectas convencionales, pero también se usan estrategias directas, especialmente en situaciones en las que la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene más poder que el oyente.

6.5 Triangulación final de los datos obtenidos: mitigadores y coaccionadores

Nos acercamos aquí al análisis de la frecuencia de uso de los mitigadores frente a los coaccionadores, para después abordar su estudio por separado. Al tratar los mitigadores y los coaccionadores hemos de tomar en consideración que estos pueden ser modificadores internos o movimientos de apoyo. Además, dado que mediante ellos se suaviza la petición o, por el contrario, se ejerce presión sobre el oyente, se ha decidido comparar su presencia en función de los factores pragmáticos de distancia interpersonal y jerarquía entre hablante y oyente.

6.5.1 Mitigadores frente a coaccionadores

Comparamos ahora la frecuencia de los mitigadores y los coaccionadores en las peticiones planteadas:

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.	<i>DCT</i>	Obs.
Mitigadores (C1a, C1b, D2a)	75,18%	28,57%	78,82%	28,57%	70,73%	28,57%	79,88%	28,82%	79,27%	20,00%	57,32%	---
Coaccionadores (C2, D2b)	19,27%	22,86%	10,75%	20,83%	29,67%	71,43%	13,05%	20,59%	16,26%	100,00%	39,33%	---

Tabla 47. Uso de mitigadores y coaccionadores (*DCT*-observaciones).

Por un lado, en los cuestionarios predomina ampliamente el uso de mitigadores, pues por lo general se utilizan en un porcentaje que ronda el 75%, en función de los distintos factores pragmáticos. La única excepción serían las peticiones en las que el hablante tiene más poder que el oyente, cuando descende la frecuencia en el uso de mitigadores (57,32%). Frente a la continua presencia de mitigadores, el uso de

coaccionadores es notablemente inferior: 19,27% para el total de las peticiones, especialmente en aquellas situaciones en las que el hablante tiene más poder que el oyente (39,33%) o la distancia interpersonal es baja (29,67%); por el contrario, los coaccionadores se utilizan en menor medida en los cuestionarios si la distancia interpersonal es elevada (10,75%) o si el hablante tiene menos poder que el oyente (13,05%). En resumen, en los cuestionarios se tiende a suavizar la petición en general, salvo si el hablante es jerárquicamente superior al oyente y por lo tanto no se ve en la necesidad de suavizar su petición; los coaccionadores, si bien se usan menos que los mitigadores, destacan cuando el hablante tiene más poder que el oyente o la distancia interpersonal es baja.

Por otro lado, en las observaciones el uso en general de los mitigadores y los coaccionadores corre parejo (28,57% y 22,86% respectivamente). Si bien el número de informantes en las observaciones es más reducido, sin embargo se darán diferencias notables entre los mitigadores y los coaccionadores cuando la distancia interpersonal sea baja o el hablante y el oyente tengan el mismo poder: el uso de los coaccionadores (más del 70% en cada caso) será en ambas ocasiones notablemente superior al de los mitigadores (inferior al 30% en cada caso).

Si comparamos ambos análisis, veremos que la tendencia hacia el uso de los mitigadores y los coaccionadores es similar en los cuestionarios y las observaciones cuantitativas: los coaccionadores se utilizan en mayor medida cuando la distancia interpersonal es baja o si el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente.

6.5.2 Uso de los mitigadores

En este apartado observaremos la diferencia entre los mitigadores utilizados en los *DCT* y las observaciones, para después compararla con los datos interpretativos de las entrevistas.¹⁴¹

¹⁴¹ Se incluyen específicamente aquellos mitigadores para los que se encuentra un número significativo de respuestas.

	Todas las peticiones	DS alta	DS baja	H<O	H=O	H>O
Mitigador sintáctico / mitigador léxico (C1a/C1b)	69,76%	73,73%	62,87%	76,22%	71,75%	50,61%
Interrogación (C1ai)	15,61%	14,86%	16,53%	18,78%	13,21%	11,28%
Condicional (C1aiv)	2,44%	2,33%	2,57%	0,85%	1,22%	8,23%
Interrogación más condicional (C1ai, C1aiv)	5,43%	5,76%	5,01%	5,12%	7,52%	3,05%
Interrogación más <i>por favor</i> (C1ai, C1bia)	8,84%	9,87%	7,59%	12,07%	7,52%	2,74%
<i>Por favor</i> (C1bia)	9,88%	7,98%	12,20%	11,10%	12,20%	3,35%
<i>Usted</i> (C1bic)	1,59%	2,77%	0,14%	1,71%	0,00%	3,66%
Atenuador (C1bii)	2,56%	0,55%	5,01%	0,61%	6,10%	2,13%

Tabla 48. Uso de modificadores internos mitigadores (DCT).

	Todas las peticiones	DS alta	DS baja	H<O	H=O	H>O
Mitigador sintáctico + mitigador léxico (C1a+C1b)	25,14%	25,00%	28,57%	25,29%	20,00%	---
Interrogación (C1ai)	14,29%	14,29%	14,29%	14,71%	---	---
Suavizador (C1bv)	3,43%	2,98%	14,29%	2,94%	20,00%	---

Tabla 49. Uso de modificadores internos mitigadores (observaciones).

Podemos afirmar que los modificadores internos mitigadores predominan en los cuestionarios, con un porcentaje superior al 50% que puede llegar a superar el 75% en las peticiones en las que la distancia interpersonal es alta o el hablante posee menos poder que el hablante; se suelen encontrar la interrogación, *por favor* o *usted* y, en las peticiones en las que el hablante tiene más poder que el oyente, se tiende preferiblemente a utilizar el condicional. Por el contrario, en las observaciones el uso de los modificadores internos mitigadores se encuentra en torno al 25%; principalmente encontramos la interrogación, si bien también se dan los suavizadores cuando el hablante tiene el mismo poder que el oyente o la distancia interpersonal es baja.

Respecto a los movimientos de apoyo mitigadores, podemos establecer una comparación entre los resultados de los cuestionarios y las observaciones:

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Total	30,00%	8,00%	28,60%	8,33%	31,71%	0,00%	23,90%	8,24%	49,39%	0,00%	16,16%	---
Preparador (D2ai)	0,06%	4,57%	0,00%	4,76%	0,14%	0,00%	0,12%	4,71%	0,00%	0,00%	0,00%	---
Fundamentación (D2aiii)	22,99%	0,57%	20,62%	0,60%	25,88%	0,00%	23,05%	0,59%	29,67%	0,00%	12,80%	---
Promesa de recompensa (D2av)	2,68%	0,00%	3,55%	0,00%	1,63%	0,00%	0,24%	0,00%	8,54%	0,00%	0,00%	---

Tabla 50. Uso de movimientos de apoyo mitigadores (DCT-observaciones).

En los cuestionarios los movimientos de apoyo mitigadores se utilizan en torno a un 30% de los casos para el total de peticiones, así como para las peticiones filtradas por factor pragmático, siendo la fundamentación la opción mayoritaria. Cabe matizar que se usan en un porcentaje algo menor si el hablante tiene más poder que el oyente, dado que no necesita entonces suavizar su petición. En cualquier caso, nuestros resultados coinciden con los de Ballesteros Martín, quien encuentra un uso frecuente de la fundamentación (llamada por él *justificante*) en todos los contextos que estudia: «Se puede concluir por tanto que la tendencia natural es la de acompañar el ruego o el mandato emitido con las motivaciones que inducen al emisor a pronunciarlo.» (1999: 290). Sin embargo, en nuestro trabajo estos resultados obtenidos mediante los cuestionarios contrastan con aquellos hallados en las observaciones, donde el uso de los movimientos de apoyo es escaso; esto se debe a la naturaleza del contexto de la cafetería del instituto, contexto observado mayoritariamente en el que no se requiere mitigar la petición dado el carácter habitual de la misma, como quedó señalado previamente.

Además, en las entrevistas encontramos con frecuencia, como modificadores internos, la interrogación o el condicional; un ejemplo sería: *¿me podrían dejar esto?* (I41), donde un informante recurre a la interrogación más el condicional para llevar a cabo una petición en la conserjería del instituto. Por otra parte, son frecuentes los casos de peticiones con marcadores de cortesía, principalmente *por favor* y *usted*. Los ejemplos con *por favor* se dan en la conserjería (*¿me puedes dar una tiza, por favor?*, I81) o en la sala de profesores (*¿puedes mirar si está (()), por favor?*, I17). En cuanto al uso de *usted*, los informantes entrevistados mencionan que es utilizado bien con personas desconocidas o con el camarero (distancia interpersonal elevada), bien con personas mayores o con el médico (se considera que estos tienen más poder que

nuestros informantes); así, se pueden mencionar las palabras de un informante a propósito de su visita al médico, como ya citamos en las entrevistas:¹⁴²

I81: Yo siempre hablo de *usted* a mi médico. Que me da miedo. [...] hay alguno que es, que es más libre y te dice: *No me trates de usted*. Y hay otro que le gusta, y a lo mejor que no le trates de *usted* se molesta o no le gusta.

Estas palabras muestran que no existe unanimidad en cuanto al tuteo o al uso de *usted*; además, aquí no se hace alusión únicamente al punto de vista del hablante, sino a los deseos del oyente, quien puede llegar a preferir el tuteo.

En cualquier caso, las respuestas proporcionadas en las entrevistas se encuentran en la misma línea que los resultados de los cuestionarios y las observaciones, al preferirse el uso de la interrogación, el condicional, *por favor* y *usted*. Estas cuatro formas constituyen expresiones de cortesía. Así, Haverkate dice sobre la interrogación:

[...] la cortesía manifestada reside específicamente en dos factores: primero, el hablante ofrece la oportunidad de responder sólo la pregunta, lo que equivale a decir que una respuesta negativa no se considerará necesariamente como un rechazo a acceder al ruego [...]. El segundo factor hay que describirlo según la empatía que muestra el hablante hacia su interlocutor [...] (1994: 168).

Este autor hace aquí alusión a la posibilidad que brinda la interrogación de no aceptar la petición o de desarrollar la empatía hacia la petición emitida. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que en muchas peticiones la interrogación ha llegado a gramaticalizarse, de tal modo que, como indica Briz, la interpretación de peticiones convencionalizadas con interrogación será «una petición cortés, una acción menos directa, más atenuada, que busca el acercamiento social a través del distanciamiento lingüístico» (2004: 72).

Por otra parte, hemos citado el uso del condicional, forma verbal que admite una interpretación cortés, como señala Haverkate; este autor recurre a la deixis temporal para explicar dicha interpretación, al considerar que mediante el condicional se crea una distancia o espacio metafóricos, ya que se trata de «un punto de referencia separado del momento del acto de habla» (1994: 143); es más, se inclina por la expresión *condicional de mitigación*, dado que con él se busca la atenuación: «el uso cortés del condicional

¹⁴² V. 5.2.9.

consigue un marcado efecto atenuador provocado por el distanciamiento metafórico de la coordenada de tiempo del centro deíctico» (1994: 192). Finalmente, encontramos los marcadores de cortesía *por favor* y *usted*; el primero es calificado como «interjección de claro perfil cortés» (Haverkate, 1994: 200) y «fórmula de cortesía negativa» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 4190), al igual que *usted* se concibe como «pronombre de cortesía» (Haverkate, 1994: 214).

6.5.3 Uso de los coaccionadores

En primer lugar analizaremos los modificadores internos y los movimientos de apoyo coaccionadores en los cuestionarios y las observaciones.

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Modificadores internos coaccionadores (C2) (Todos)	13,78%	22,29%	6,21%	20,24%	23,04%	71,43%	8,05%	20,00%	12,60%	100,00%	29,88%	---
Intensificador (C2a)	4,09%	0,00%	2,11%	0,00%	6,50%	0,00%	2,56%	0,00%	2,24%	0,00%	10,67%	---
Intensificador temporal (C2d)	3,11%	0,00%	1,22%	0,00%	5,42%	0,00%	2,32%	0,00%	3,05%	0,00%	5,18%	---
Énfasis ortográfico/suprasegmental (C2h)	2,74%	16,00%	1,00%	14,29%	4,88%	57,14%	1,34%	14,12%	3,86%	80,00%	4,57%	---
Combinación de varios modificadores internos coaccionadores (C2k)	1,95%	2,86%	0,33%	2,38%	3,93%	14,29%	0,37%	2,35%	2,24%	20,00%	5,49%	---

Tabla 51. Modificadores internos coaccionadores (DCT-observaciones).

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
Movimientos de apoyo coaccionadores D2b (Todos)	9,15%	1,14%	5,88%	1,19%	13,14%	0,00%	6,34%	1,18%	6,71%	0,00%	19,82%	---
Amenaza (D2bii)	1,28%	0,00%	1,33%	0,00%	1,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,41%	0,00%	5,79%	---
Otros (D2biv)	6,04%	1,14%	4,43%	1,19%	7,99%	0,00%	6,34%	1,18%	3,25%	0,00%	9,45%	---

Tabla 52. Movimientos de apoyo coaccionadores (DCT-observaciones).

Al observar estas dos tablas vemos que los coaccionadores se presentan antes como modificadores internos que como movimientos de apoyo. Básicamente, se dan en situaciones en las que la distancia interpersonal es baja o el hablante posee el mismo o más poder que el oyente. Los modificadores internos utilizados son el intensificador, el

intensificador temporal y el énfasis suprasegmental, en los cuestionarios, y el énfasis suprasegmental principalmente, en las observaciones. Respecto a los movimientos de apoyo, se dan concretamente en los cuestionarios, bajo la forma de comentario recriminatorio adecuado al contexto de comunicación.

En cuanto a las entrevistas y las observaciones cualitativas, encontramos respuestas precisas que señalan el uso tanto del énfasis suprasegmental, como de los insultos. Así, como ya vimos, en las observaciones cualitativas se da de continuo la utilización de la exclamación, como por ejemplo: *¡Gusanitos de ketchup! ¡Eehh! ¡Yo, yo, yo!* [Levanta la mano; la camarera no le atiende.] *¡Eehh!* Esta exclamación se convierte en grito por lo elevado que resulta el volumen de la voz. De hecho, en ocasiones los informantes oscilan entre un volumen de voz más elevado y uno más bajo:

Informante 1: ¡Hola! Unos Gusanitos con ketchup.

Informante 2 [gritando]: ¿Me das un montado de panceta con queso?!

Informante 3 [gritando]: ¡Oye! ¡Oye! [En bajo] ¡Coño! [Vuelve a subir el tono]

¡Mi montado de panceta con queso!

En este ejemplo, al cual aludimos al analizar las observaciones cualitativas, los informantes 2 y 3 recurren al énfasis suprasegmental al realizar su petición; además, el informante 3 comienza gritando, después baja el volumen y a continuación lo sube de nuevo, con lo cual se confirma que inicialmente el recurso a este coaccionador no le funciona, de modo que lo abandona; sin embargo, al percatarse de que tampoco consigue que su petición se vea satisfecha al prescindir de él, vuelve a utilizarlo. Por otra parte, como vimos en las entrevistas, al abordar los *reality shows* los informantes afirman unánimemente que no se da cortesía, alegando la causa: «porque hablan a voces» (I26); también mencionan este tipo de descortesía al tratar la forma de comunicarse en un mercadillo. De este modo, parte de nuestros informantes practican la cortesía recurriendo a este coaccionador, al mismo tiempo que los informantes entrevistados vinculan este coaccionador, esto es, los gritos, a la descortesía.

En cuanto a los insultos, los informantes entrevistados los relacionan, como quedó señalado al analizar las entrevistas, con la descortesía: «Lo primero que hacen es hablarte con mal tono, eso lo primero, y después ya viene, los insultos y todo eso» (I22); sin embargo, en ocasiones pierden su sentido coaccionador y se utilizan en contextos de

amistad: «yo creo que a mis amigos les llamo de todo menos *cariño*» (I48), o «yo cuando alguien me cae bien de verdad le insulto; si no le insulto, no me cae bien» (I46).

6.5.4 Conclusión: mitigadores y coaccionadores

En resumen, los modificadores internos mitigadores más utilizados son la interrogación y los marcadores de cortesía *por favor* y *usted* en las peticiones de los cuestionarios en las que la distancia interpersonal es alta o el hablante tiene menos poder que el oyente; por su parte, el condicional se reserva para cuando el hablante tiene más poder que el oyente. En las observaciones los modificadores internos mitigadores se utilizan en menor medida, destacando en todo caso la interrogación y en ocasiones el suavizador. Los movimientos de apoyo mitigadores resultan menos frecuentes que los modificadores internos; a pesar de todo, cabe señalar la fundamentación en las peticiones en las que hablante y oyente tienen el mismo poder.

En cuanto a los coaccionadores, destacan los modificadores internos, en particular en situaciones en las que la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente; se utilizan principalmente el intensificador, el intensificador temporal y el énfasis suprasegmental, en los cuestionarios, y el énfasis suprasegmental principalmente, en las observaciones. Los informantes entrevistados y los informantes registrados mediante las observaciones cualitativas señalan el uso del énfasis suprasegmental como forma de descortesía; así mismo, aluden a los insultos tanto con función de coaccionador, como de marcador de grupo. Además, los movimientos de apoyo coaccionadores aparecen casi únicamente en los cuestionarios, en particular bajo la forma de comentarios recriminatorios.

En definitiva, observamos que predomina el uso de los mitigadores y, en comparación, resulta escaso el uso de los coaccionadores. Vemos así una tendencia a la atenuación, clasificada como categoría pragmalingüística por Briz:

Ciertamente, la atenuación, como categoría pragmalingüística en tanto forma asociada a una actividad estratégica, es una operación lingüística de minimización de lo dicho y del punto de vista, que afecta, así pues, al valor intencional, a la fuerza ilocutiva, es decir, una operación vinculada a la

actividad argumentativa y de «negociación» del acuerdo, que es el fin último de toda conversación. (2004: 68).

En esta definición el uso de los mitigadores se relaciona con la búsqueda por parte del interlocutor de la consecución de sus propios objetivos. A pesar de todo, Briz continúa añadiendo:

Sin embargo, que esto constituya el principio básico del análisis no significa rechazar que estos atenuantes sean al tiempo reguladores de la relación interpersonal y social entre los participantes de la enunciación. (2004: 68).

Esta última matización acerca de la definición de los atenuantes convierte los mitigadores en elementos lingüísticos necesarios para mantener la relación entre el hablante y el oyente. En otras palabras, se deduce que los mitigadores se utilizan no solo para suavizar el contenido de la petición, sino también para organizar el intercambio comunicativo.

6.6 Triangulación final de los datos obtenidos: formas verbales

Aquí se incluye una tabla comparativa con las formas verbales frecuentes:

	Todas las peticiones		DS alta		DS baja		H<O		H=O		H>O	
	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.	DCT	Obs.
<i>Callar (se)</i>	5,55%	0,57%	0,00%	0,00%	12,33%	14,29%	0,00%	0,00%	9,96%	20,00%	12,80%	---
<i>Dar</i>	7,01%	22,29%	11,20%	23,21%	1,90%	0,00%	12,68%	22,94%	2,24%	0,00%	0,00%	---
<i>Deber (de)</i> + infinitivo	2,99%	0,00%	4,43%	0,00%	1,22%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	14,94%	---
<i>Dejar</i>	11,77%	0,00%	2,88%	0,00%	22,63%	0,00%	3,78%	0,00%	32,32%	0,00%	0,91%	---
<i>Poder</i> + infinitivo	42,20%	5,14%	49,56%	4,76%	33,20%	14,29%	56,83%	5,29%	31,10%	0,00%	22,26%	---
<i>Poner</i>	0,79%	2,86%	1,11%	2,98%	0,41%	0,00%	1,59%	2,94%	0,00%	0,00%	0,00%	---
<i>Querer</i>	0,98%	1,14%	1,33%	1,19%	0,41%	0,00%	1,83%	1,18%	0,00%	0,00%	0,30%	---
Sin verbo	1,59%	55,43%	2,88%	55,95%	0,00%	42,86%	2,80%	55,29%	0,00%	60,00%	0,91%	---
<i>Tener que</i> + infinitivo	1,89%	0,00%	1,77%	0,00%	2,03%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	9,45%	---

Tabla 53. Uso de las formas verbales (DCT-observaciones).

En el cuestionario, la forma *poder* más infinitivo es la más utilizada en todas las peticiones, sea cual sea el factor pragmático que tengamos en cuenta; su uso es mayor cuando la distancia interpersonal es elevada o el hablante tiene menos poder que el oyente. Tras esto viene *dejar*, especialmente utilizado si la distancia interpersonal es baja o si hablante y oyente tienen el mismo poder. Finalmente encontramos directamente *dar*, el cual se explica por la semántica de las peticiones en cuestión. En las observaciones cuantitativas destaca la ausencia de verbo y, tras ello, el verbo *dar*.

Por otra parte, en las observaciones cualitativas y en las entrevistas encontramos ejemplos de prácticamente todos estos tipos de formas verbales: «¿*me puedes dar un bocadillo, por favor?*» (I81); «*dame un bocata*» (I74) o *un bocadillo de beicon* (observación cualitativa), con lo que en este apartado se confirma que a través de las distintas metodologías obtenemos resultados similares.

Además, es preciso recordar que en muchas ocasiones el uso del verbo se encuentra vinculado a la semántica de la petición. Para terminar, es interesante señalar que dos de los verbos mayoritariamente utilizados por nuestros informantes (*poder* más infinitivo y *dar*) coinciden con aquellos señalados para las peticiones en español peninsular analizadas por Alba de Diego (1995).¹⁴³ De esta forma, confirmamos esta tendencia en la variedad del español mencionada.

6.7 Conclusión del capítulo: triangulación de los datos obtenidos

En este capítulo hemos contrastado los datos obtenidos a través de las diversas metodologías (cuestionarios *DCT*, observaciones cuantitativas y cualitativas, y entrevistas de hábitos sociales).

Hemos empezado por fijarnos en las peticiones desarrolladas en la cafetería; así, hemos comparado las respuestas a las peticiones 12 y 13 del cuestionario *DCT* con aquellas obtenidas mediante las otras dos metodologías para las mismas situaciones. Así, hemos encontrado que no existe correspondencia entre los datos aportados por los informantes en función de la metodología utilizada, especialmente entre el cuestionario y las observaciones cuantitativas, pues las respuestas eran menos directas en el primero que en las segundas. Además, hemos relacionado nuestras observaciones en la cafetería

¹⁴³ Estudio mencionado por Márquez Reiter y Placencia (2005: 51).

con los datos naturales obtenidos en una transacción comercial por Placencia y Mancera Rueda (2011), constatando que en ambos trabajos se registra un predominio de las estrategias directas.

A continuación hemos contrastado cada uno de los apartados de la tabla de aspectos lingüísticos, teniendo en cuenta los factores pragmáticos (distancia interpersonal, poder entre hablante y oyente, grado de imposición del acto de habla y situación formal o informal), así como los contextos en los que se producían nuestras peticiones.

En primer lugar, abordamos los alertadores del acto de habla, los cuales hemos analizado según las diferentes situaciones. Hemos visto entonces que el saludo apenas se utiliza, frente a las llamadas de atención y los vocativos. Sobre estos dos últimos se ha llevado a cabo una tipología descriptiva, señalando los términos más utilizados (*oye*, *perdona*, *perdone* o *eh*, entre las llamadas de atención; *señor*, *señorita*, *profesor*, *profe*, *usted*, *mamá*, *hijo/a*, el nombre y otros términos ofensivos, para los vocativos). De nuevo, hemos encontrado que no se da correspondencia entre los resultados de las distintas metodologías, de tal forma que nuestros informantes demuestran poseer una idea concreta de la cortesía, pero una puesta en práctica diferente a esta.

En segundo lugar, nos hemos acercado al núcleo del acto de habla (tipo de estrategia y perspectiva), para confirmar que las estructuras más utilizadas son el modo imperativo o el enunciado nominal elíptico, la petición derivada de la expresión bajo la forma de pregunta en presente de indicativo y la pregunta preparatoria, orientadas hacia el oyente. Estas tres formas aparecen en los cuestionarios y las observaciones cuantitativas, si bien en distinta proporción; a su vez, se registran repetidamente en las observaciones cualitativas y las entrevistas. Además, relacionamos nuestro trabajo con las estructuras lingüísticas propuestas por Emilio Lorenzo, Ballesteros Martín, Vázquez Orta, Le Pair y Díaz Pérez para confirmar el uso de las estrategias indirectas convencionales y de las estrategias directas en español peninsular.

En tercer lugar, abordamos el uso de los mitigadores y los coaccionadores, tanto modificadores internos como movimientos de apoyo, en función de la distancia interpersonal y del poder entre hablante y oyente. Encontramos que los mitigadores aparecen con mayor frecuencia que los coaccionadores, en particular la interrogación, el condicional, los marcadores de cortesía *por favor* y *usted* (modificadores internos) y la

fundamentación (movimiento de apoyo). Los coaccionadores preferidos son el intensificador, el intensificador temporal y el énfasis suprasegmental (modificadores internos), así como otros comentarios recriminatorios propios de cada contexto (movimiento de apoyo). Además, se da una correspondencia entre distancia interpersonal y poder entre hablante y oyente: los mitigadores se utilizan más cuando la distancia interpersonal es alta y el poder del hablante es menor al del oyente; los coaccionadores, a la inversa. Así mismo, en este caso encontramos una correspondencia entre los resultados de los cuestionarios, las observaciones y las entrevistas.

Junto a esto, cabe señalar que existen dos categorías cuyos resultados son inequívocos, razón por la que no se les ha dedicado un epígrafe exclusivo. Una de estas categorías es la perspectiva del núcleo del acto de habla y la otra es el tono.

La perspectiva en nuestros cuestionarios está mayoritariamente orientada hacia el oyente (79,21%), lo cual coincide con los resultados sobre el análisis de la perspectiva en las estrategias indirectas convencionales del español peninsular, de Ballesteros Martín (1999: 313). Por otra parte, en las observaciones cuantitativas de nuestro trabajo la perspectiva no tiende a estar orientada hacia el oyente, sino que suele ser impersonal; esto puede comprenderse por las características del contexto mayoritario en el que se dan estas peticiones, esto es, la cafetería del instituto, donde se utilizará mayoritariamente el enunciado nominal elíptico. En cualquier caso, nos interesa especialmente el extendido uso de la perspectiva orientada hacia el oyente en español peninsular, en el que esta se considerará una convención; de este modo, su concepción se aleja entonces de la cortesía negativa de Brown y Levinson, según la cual estaríamos ante una invasión del territorio del interlocutor; en este sentido, estamos de acuerdo con las palabras de Ballesteros Martín: «[...] la manipulación de la perspectiva focalizadora con fines corteses no es un fenómeno de equivalencia universal» (1999: 314). Así, la perspectiva como mecanismo de cortesía no es un recurso en español, frente a lo que puede suceder en inglés.

En cuanto al tono, encontramos mayoritariamente el tono neutro (89,88% en los cuestionarios y 92,57% en las observaciones), frente al tono irónico. Este hecho podemos relacionarlo con las palabras de Haverkate:

[...] la ironía no cuadra con una cultura como la española, en la que prepondera la solidaridad conversacional, cristalizada en la orientación hacia el intercambio verbal directo. (2004: 59).

Prueba de estas palabras es el comentario de uno de los informantes entrevistados, quien, al explicar las razones por las que la actitud de uno de sus compañeros resulta descortés, explica que se debe a que se comunica «con ironía» (I17). La ironía se concibe así como una actitud descortés debido a la falta de claridad y solidaridad, como señala Haverkate. En nuestro estudio confirmamos que, efectivamente, la ironía prácticamente no se da.

En definitiva, hemos tomado el conjunto de las peticiones obtenidas a través de las distintas metodologías y, teniendo en cuenta los diversos factores pragmáticos, se han contrastado los distintos aspectos lingüísticos de las peticiones. De este modo, se ha comprobado que, en general, no coinciden los resultados hallados mediante cada metodología.

En este sentido, nos interesa citar la investigación de Yi Yuan (2001) a propósito de la importancia de la metodología empleada; así, estudia el chino mandarín recurriendo a varias metodologías, en concreto observaciones y cuestionarios *DCT* orales y escritos. Al comparar estas metodologías, encuentra que la diferencia entre los dos tipos de *DCT* radica en que los *DCT* orales producen respuestas más cercanas a las reales que los *DCT* escritos, si bien ambos tipos de cuestionarios presentan la desventaja de no recoger la negociación que se da entre los interlocutores, entre otros. Por otro lado, destaca las ventajas de las observaciones en la medida en que se trata de datos naturales, tomados directamente de la realidad; sin embargo, también detecta el problema de que, al realizar observaciones recogidas en un diario, resulta difícil registrar toda la información, en concreto el cambio de turno o la negociación entre los interlocutores. En este sentido, coincidimos con Yi Yuan en cuanto a que las metodologías empleadas condicionan la naturaleza de los datos obtenidos, dándose respuestas más cercanas a la realidad a través de las observaciones.

También Ballesteros Martín (1999: 182) reflexiona sobre la relevancia que cobra el uso de una metodología u otra. A este respecto, nos interesa mencionar específicamente la diferencia que señala en cuanto al canal mediante el que se registran los datos: mientras que el canal oral (independientemente de su posterior transcripción)

es «más inmediato y condensado» y cuenta con la prosodia o el lenguaje no verbal, el canal escrito «es más meditado y rico en estructuras» y en él el informante ha de ser más explícito. Efectivamente, un fenómeno similar podemos encontrar entre nuestros cuestionarios y observaciones.

En conclusión, los datos obtenidos varían en función de la metodología utilizada: por su naturaleza, los datos observados son más cercanos a la realidad que los datos recogidos mediante cuestionarios o entrevistas, los cuales muestran así mismo respuestas condicionadas por la conciencia metapragmática de los informantes. De este modo, coincidimos con Ballesteros Martín al tratar el uso de distintas metodologías en su investigación:

Los resultados del *corpus* de los cuestionarios son el reflejo de las expectativas de las que parte el hablante con respecto a los actos de rogar y mandar. Los nativos encuestados, a la hora de rellenar los tests de situación, tienden a contestar de forma más o menos consciente con las respuestas que ellos consideran que serían más esperadas o cotidianas en cada una de las situaciones establecidas. Estas respuestas por lo tanto, tienden a ser más estereotipadas o convencionales que las recogidas en el *corpus* de lenguaje natural. (1999: 147-8).

En otras palabras, el hecho de encontrar divergencias en los resultados obtenidos mediante las diferentes metodologías significa que la conciencia metapragmática cobra relevancia a la hora de proporcionar respuestas, lo cual en nuestro caso ocurre especialmente en los *DCT* y las entrevistas. En otras palabras, la conciencia metapragmática acerca de la cortesía no equivale a práctica y el uso de la misma.

Por esta razón, convenimos que es fundamental trabajar la cortesía como parte del currículo de las materias, en concreto Lengua castellana y Literatura, especialmente en su aspecto práctico.

7 CONCLUSIÓN DEL ESTUDIO

En este capítulo buscamos relacionar los hallazgos encontrados con diferentes nociones y teorías tanto pragmáticas como sociolingüísticas, así como psicológicas y pedagógicas.

De este modo, mediante las diferentes metodologías hemos encontrado que la realización de las peticiones por parte de nuestros informantes es diferente en función de la metodología empleada. Por ejemplo, los cuestionarios *DCT* facilitan respuestas en las que se da mayor presencia de estrategias indirectas, mientras que las observaciones proporcionan ejemplos de uso de estrategias directas, principalmente imperativos y enunciados nominales. Junto a la explicación que apunta a la obtención de distinto tipo de estrategia según la metodología empleada, cabe señalar también el hecho de que en los cuestionarios se plantea un abanico de situaciones mayor que en las observaciones, de modo que el tipo de estrategia está así mismo condicionado por la propia situación de comunicación.

Aquí nos centraremos en interpretar la petición según el tipo de estrategia empleado, analizando las diferencias entre la realización directa y la indirecta convencional y haciendo alusión, para ello, a los trabajos de Brown y Levinson (1978, 1987), Blum-Kulka (1987 y 1989), Ballesteros Martín (1999), Haverkate (1994), Kerbrat-Orecchioni (1992), Watts (2003) y Briz (2003 y 2004).

Tras ello analizaremos la utilización del código elaborado y del código restringido (Bernstein, 1964) por parte de nuestros informantes, remitiendo así mismo al concepto de redes (Milroy, 1980, 1987). También reflexionaremos sobre la existencia de la interferencia lingüística (Weinreich, 1968, 1974) como una de las causas que motivan el uso de estrategias indirectas convencionales, relacionándolo con la realidad de la cortesía en español (Haverkate, 2004).

Es fundamental así mismo considerar la psicología de nuestros informantes, esto es, la adolescencia, para lo cual hemos seguido el planteamiento de Corral y Pardo de León (2001); además, la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2003) nos ha servido por incluir los conceptos de infancia y adolescencia definidos según un consenso internacional. También hemos reflexionado sobre el lenguaje juvenil teniendo en cuenta el trabajo de Labov (1972), al igual que hemos hecho alusión a los

conceptos de descortesía (Culpeper, 2011) y anticortesía (Zimmermann, 2002a y 2002b); mencionamos así mismo las particularidades de la cultura hispana peninsular (Albelda Marco, 2008), como también los conceptos de malentendido (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, 2002), contexto (Van Dijk, 2000) o autonomía y afiliación (Diana Bravo, 2002, 2008).

Finalmente, relacionamos el uso del código utilizado por nuestros informantes con la realidad del ámbito educativo en el que se encuentran, remitiendo a los trabajos de Bernstein (1964), Labov (1972) y Trudgill (1974).

7.1 Tipo de estrategia: realización directa frente a realización indirecta convencional

Al analizar los tipos de estrategia utilizados al realizar el núcleo del acto de habla hemos visto que nuestros informantes se sirven mayoritariamente del modo imperativo o de los enunciados nominales elípticos, así como de la petición derivada de la expresión (bajo la forma de pregunta formulada en presente de indicativo) y de la pregunta preparatoria. De estas tres posibilidades, las dos primeras constituyen estrategias directas, mientras que la última corresponde a una estrategia indirecta convencional. Estas estrategias se encuentran en diferente proporción en función de la metodología utilizada para la recogida de datos; cabe señalar que en las observaciones cuantitativas casi todos los datos corresponden a la misma situación (cafetería), mientras que en los cuestionarios *DCT* se ofrece un abanico amplio de situaciones. De acuerdo a esto, en las observaciones cuantitativas predominan las estrategias directas, mientras que estas conviven con las estrategias indirectas convencionales en los cuestionarios *DCT*; así, en estos se utilizan estrategias directas cuando la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente, y las estrategias indirectas convencionales destacan cuando la distancia interpersonal es elevada o el hablante ostenta menos poder que el oyente. Por otra parte, en los datos recogidos mediante observaciones cualitativas y en las entrevistas los informantes proporcionan ejemplos de estos tres tipos de estrategia (imperativo o elipsis, petición derivada de la expresión y pregunta preparatoria).

Así las cosas, las estrategias directas son mayoritarias en las observaciones y los cuestionarios cuando en estos la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente, mientras que las estrategias indirectas convencionales se utilizan en los cuestionarios cuando la distancia interpersonal es elevada o el hablante posee menos poder que el oyente. De este modo, la indirección se reserva para casos en los que no existe confianza o en los que el hablante tiene menos poder que el oyente. Como se mencionó brevemente en el capítulo sobre metodología (Capítulo 2), el concepto de directo e indirecto está relacionado con el proceso inferencial que debe llevar a cabo el oyente para comprender lo que el hablante desea comunicar; Ballesteros Martín así lo explica, haciendo referencia a la tabla de Blum-Kulka *et al.* (1989) que también nosotros hemos adaptado:

El orden [...] responde a una escala en la que el tiempo del proceso de inferencia necesario para interpretar la intención exhortativa de la proposición aumenta según nos vamos desplazando desde la primera [modo imperativo, elipsis o infinitivo] a la última [indicio suave]. (1999: 158).

Queda así explicada la equivalencia entre formas directas y proceso inferencial corto, por un lado, y formas indirectas y proceso inferencial largo, por otro.

7.1.1 Uso y percepción de las estrategias indirectas convencionales

A propósito de la indirección, cabe recordar el artículo de Blum-Kulka (1987), en el que sostiene que recurrir a la indirección no siempre equivale a ser cortés, puesto que se trata de nociones percibidas de forma independiente. Junto a esto, también en su trabajo dentro del equipo de investigación del proyecto Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns (1989) se indica que en inglés, español, alemán, francés y hebreo las peticiones se realizan a menudo mediante un acto de habla indirecto convencionalizado, lo que facilita la interpretación de la petición.

En esta misma línea, podemos destacar las palabras de Kerbrat-Orecchioni:

[...] la convencionalidad viene en algún sentido a compensar la indirección, y a aligerar también el trabajo de interpretación. La fórmula indirecta convencional constituye así una especie de compromiso entre dos exigencias opuestas: no parecer demasiado coercitivo, y no ser demasiado opaco. Esto es, se trata de una

solución perfecta para conciliar claridad y cortesía, lo cual no consiguen ni la formulación directa (clara, pero no cortés), ni el indicio (menos impositivo pero opaco, con lo que finalmente también descortés a su manera). (1992: 269).

Esta investigadora indica que la indirección, al estar convencionalizada, no implica un grado elevado de inferencia.

Por otro lado, también Watts (2003) considera que las preguntas preparatorias están convencionalizadas, citando en particular ejemplos en inglés como *Can/could I do X?* o *Can/could you do X?* (en español: *¿Puedo/podría hacer X?* y *¿Puedes/podrías hacer X?*, respectivamente). A su entender, estas formas están no solamente convencionalizadas, sino también *pragmaticalizadas*; dicho fenómeno las convierte en formas propias de un comportamiento socialmente adecuado, antes que en manifestaciones de cortesía.

En conclusión, se puede afirmar que el carácter indirecto se considera aceptado por convención por parte de los hablantes, facilitando al oyente la interpretación adecuada de aquello que desea comunicar el hablante. De acuerdo con esto, nuestros informantes recurren a una estrategia indirecta convencional al servirse de la pregunta preparatoria, especialmente en las situaciones del cuestionario *DCT* en las que existe distancia interpersonal elevada o en las que el hablante posee menos poder que el oyente. Por el contrario, si tomamos en cuenta la totalidad de nuestra investigación, observamos que las estrategias indirectas no convencionales son utilizadas en menor proporción, dada la existencia de los datos observados, casi todos ellos representativos del contexto de la cafetería. De esta forma, al plantear en el *DCT* una amplia variedad de situaciones, vemos que nuestros informantes conocen las convenciones de uso y toman en cuenta el tipo de situación en el que se desarrolla la comunicación, recurriendo si es preciso a una estrategia indirecta convencional para realizar la petición, lo que supone una muestra de cortesía.

7.1.2 Uso y percepción de las estrategias directas

Respecto al uso de las estrategias directas, podemos preguntarnos si, en aquellas ocasiones en las que se utilizan, nuestros informantes están siendo descorteses, asumiendo entonces que las estrategias directas se vinculan con actitudes descorteses, o

por el contrario, podemos cuestionar dicha presuposición. Como ya hemos visto, gracias a los trabajos de Blum-Kulka (1987 y 1989) sabemos que indirección no es forzosamente sinónimo de cortesía; en los mismos términos, las estrategias directas no tienen por qué equivaler a un comportamiento descortés.

En este sentido, nos interesa el análisis de Haverkate acerca de la exhortación directa, donde trata tanto el uso del imperativo como de la oración interrogativa. Se plantea así si se da cortesía o descortesía al utilizar el imperativo:

[...] en primer lugar, la oración imperativa no excluye una interpretación cortés. En segundo lugar, la interpretación cortés no depende de que la oración sea imperativa, sino que queda determinada por la situación comunicativa en la que se emita. (1994: 162).

De este modo, frente a la interpretación de Brown y Levinson (1978, 1987), Haverkate no asume la descortesía del imperativo. Así, explica que el imperativo se interpreta cortésmente en «situaciones comunicativas en las que los papeles de los interlocutores están más o menos preestablecidos; es decir, se trata sobre todo de intercambios verbales rutinarios» (1994: 165); como ejemplos cita el intercambio entre un camarero y el cliente de un café, o entre un vendedor y un comprador en el mercado. Otro uso cortés del imperativo se da, según Haverkate, «para pedir la realización de una acción en la que no hace falta invertir mucha energía; es decir, la apelación a la colaboración del interlocutor concierne a la ejecución de una tarea simple» (1994: 166); en este sentido, continúa haciendo alusión a este tipo de tareas en términos de coste-beneficio:

Dentro del marco del análisis coste-beneficio, puede decirse que este tipo de acciones son acciones convencionales que tienen como objeto transmitir lo que se llama «bienes libres» –traducción del inglés *free goods*-. Con esta expresión se designan acciones como decir qué hora es, dar lumbre o abrir la puerta a una persona. (1994: 166).

Tras ello realiza una explicación utilizando la terminología de Brown y Levinson:

[...] podemos concluir que la interpretación cortés de la oración imperativa corresponde a un grado de imposición relativamente bajo. (1994: 166).

De esta forma, en la interpretación del imperativo puede influir la percepción de los interlocutores acerca de los derechos y obligaciones de cada uno de ellos en la situación

comunicativa dada. Podemos señalar entonces las palabras de Spencer-Oatey: «las personas se ven a sí mismas como poseedoras de una serie de derechos y obligaciones respecto a otras personas [...] La gente desarrolla comportamientos esperables a partir de los derechos y las obligaciones sociales adquiridos [...]» (2000, 2008: 15).

Por otro lado, aparte de tratar el imperativo, Haverkate incluye la oración interrogativa dentro de la exhortación directa. Explica que la ha considerado un acto de habla directo por contener una especificación completa de la acción pedida y una referencia explícita al oyente (1994: 167). Así, si bien difiere de nuestro criterio, en el que, siguiendo a Blum-Kulka *et al.* (1989), las preguntas preparatorias se consideran estrategias indirectas convencionales, nos interesa la mención a las condiciones previas de habilidad o disponibilidad en las peticiones formuladas mediante oraciones interrogativas. Así, Haverkate explica que cuando el hablante alude a las condiciones previas de habilidad y disponibilidad y, a sabiendas de que estas no se cumplen, formula la petición, se adentra en el terreno de la ironía, sin que quepa entonces una interpretación en términos de cortesía; por ello, dice:

[...] la cortesía de la interacción verbal queda determinada por el carácter específico del contexto y de la situación comunicativa. Esto quiere decir que, contra lo que se supone a menudo, las preguntas sobre la habilidad y disponibilidad del oyente no sirven incondicionalmente para formular una exhortación cortés. (1994: 169-70).

Además, Haverkate establece una distinción entre las oraciones interrogativas que hacen alusión a la condición previa de habilidad y las que hacen referencia a la de disponibilidad; para ello, cita a Risselada:

Se puede afirmar (Risselada, 1990: 22) que *¿Puedes traerme el correo?* es más cortés que *¿Quiere usted apartar su coche?*, puesto que en el primer caso una respuesta negativa implica una referencia a factores ajenos a la voluntad del interlocutor, mientras que el segundo la negación implica que el interlocutor no está dispuesto a colaborar con el hablante, por lo que amenaza la imagen positiva del mismo. (1994: 168).

En nuestro estudio predominan las preguntas preparatorias con la perífrasis *poder* más infinitivo, la cual se considera forma verbal cortés.

Finalmente, Haverkate concluye diciendo: «tanto las oraciones imperativas como las interrogativas que contienen una referencia de la habilidad o disponibilidad del interlocutor sirven como vehículos de expresión convencionales para transmitir cortesía negativa» (1994: 172). De este modo, no solamente las preguntas preparatorias pueden ser consideradas convencionales, sino también el imperativo; de esta forma, utilizarlo no tiene por qué suponer la puesta en práctica de actitudes descorteses, lo que equivale a afirmar que las estrategias directas no siempre son descorteses.

También Antonio Briz habla de la convencionalización del imperativo en español:

El imperativo, en su grado mayor de convencionalización en español, expresa orden o instrucción al oyente; en un grado menor, puede llegar a expresar sentimientos de cercanía o afecto a éste y utilizarse para pedir o invitar cortésmente. (2004: 72).

Así pues, el uso del imperativo para llevar a cabo peticiones puede estar condicionado por el carácter convencional que este ha adquirido; se trata entonces de cortesía codificada, en contraposición a la cortesía interpretada. A pesar de todo, la cortesía debe ser entendida en el contexto de comunicación, en función del poder y la distancia existentes entre los interlocutores, como también del tipo de interacción y del contexto cultural. (2004: 72).

7.1.3 Conclusiones sobre el tipo de estrategia

Es importante tener en cuenta que la relación para el ámbito anglosajón que establecen Brown y Levinson (1978, 1987) entre formas directas y descortesía, así como entre formas indirectas y cortesía, no es válida en el ámbito del español y, más concretamente, en el español peninsular. La convencionalización no se da por igual en todas las lenguas, como ya señalaba Spencer-Oatey: «los parámetros de convencionalización serán diferentes en las distintas lenguas y culturas» (2000, 2008: 30).

Será preciso así aludir de forma precisa al contexto sociocultural. Para ello, es interesante tener en cuenta las palabras de Antonio Briz a propósito de las peticiones en español peninsular:

«Así, una petición directa (p. ej. con imperativo) es más previsible en un contexto de cercanía social, en la interacción interpersonal, en un contexto como el español en que tal acto directivo no se siente, por lo general, como amenazante y ante la creencia de que lo pedido será otorgado sin problemas.» (2004: 73).

Coincidiendo con la afirmación de Briz, observamos que gran parte de nuestros informantes han recurrido en los cuestionarios *DCT* al imperativo, particularmente en situaciones en las que la distancia interpersonal es baja o el hablante tiene el mismo o más poder que el oyente, sin que por ello podamos interpretar que se trata de una petición amenazante. Del mismo modo, en las observaciones se utilizan los enunciados nominales, lo cual es justificado por el tipo de situación.

7.2 Interferencia lingüística y código restringido o elaborado

Frecuentemente se asocia el lenguaje de los adolescentes con la descortesía; tal cosa puede suceder así mismo cuando se pone atención a algunas respuestas e intervenciones de nuestro *corpus*. Para entender por qué ocurre esto, podemos apuntar a la baja presencia de mitigadores o marcadores de cortesía que se da en ocasiones, en nuestro caso en las peticiones observadas en el contexto de la cafetería, por ejemplo; el hecho de prescindir de dichos aspectos puede producir la impresión de encontrarnos ante un hablante descortés, sin que se profundice en la realidad de la comunicación. De hecho, a lo largo de nuestra investigación hemos observado que, en realidad, las respuestas proporcionadas por los informantes indican que estos saben discriminar la situación en la que se encuentran, adaptándose en general a ella. Sin embargo, en ocasiones no sucede esto, momento en el que se asocia el lenguaje adolescente con el comportamiento descortés. Así, nos interesa reflexionar sobre las razones de dicho juicio de valor y sobre el uso de una estrategia u otra en función del tipo de informante.

De este modo, es importante recordar aquí los resultados de la triangulación de datos en nuestro trabajo, en particular la comparación entre los datos sociológicos, pragmáticos y lingüísticos del cuestionario *DCT*.¹⁴⁴ Mediante dicha triangulación llegamos a la conclusión de que el uso de estrategias más o menos directas depende de la edad o curso y el grupo en el que estén inscritos nuestros informantes, así como de

¹⁴⁴ V. 3.3.

sus resultados académicos, el nivel académico de sus padres o la lengua en la que reciben la enseñanza de las distintas materias. De este modo, a menor edad, mayor uso de estrategias directas, y a mayor edad, mayor uso de estrategias indirectas convencionales. Así también, en grupos con menor rendimiento académico, se utilizan en mayor medida las estrategias directas, y en grupos con mayor rendimiento académico, se da un uso mayor de estrategias indirectas convencionales y, específicamente, una mayor variabilidad en el uso de las estrategias en función de la situación. A ello hay que añadirle el hecho de que el rendimiento académico es proporcional al nivel de estudios de los padres, pues, como ya vimos, cuanto más elevado es este último, mayor es el rendimiento académico de los hijos. Finalmente, el tipo de grupo en el que están matriculados los informantes también es relevante; hemos encontrado entonces que entre los informantes de los grupos en los que la casi totalidad de las asignaturas o gran parte de ellas se imparte en inglés, se da una tendencia mayor a utilizar estrategias indirectas convencionales, mientras que en los grupos cuya enseñanza se lleva a cabo principalmente en castellano, se registra un uso mayor de estrategias directas. En resumen, el uso de estrategias directas está relacionado con alumnos de menor edad, así como con aquellos alumnos con rendimiento académico más bajo, cuya enseñanza se imparte mayoritariamente en castellano y cuyos padres poseen estudios académicos de nivel básico o medio; por otro lado, la variabilidad en la utilización de estrategias, incluyendo un uso mayor de estrategias indirectas convencionales, se encuentra en mayor medida en los alumnos mayores, al igual que en aquellos cuyo rendimiento académico es más elevado, cuya enseñanza se imparte en gran parte en inglés y cuyos padres tienen un nivel académico medio o superior.

Lo que se observa entonces es que nuestros informantes poseen percepciones diferentes sobre la forma que debe cobrar la realización de la petición. Así, aquellos que tienen tendencia a utilizar de forma repetida las estrategias directas no cuentan con una conciencia sobre la necesidad de variar las estrategias, mientras que quienes utilizan tanto estrategias directas como indirectas convencionales sí parecen poseerla.

En este sentido, se plantean dos hipótesis para explicar esta realidad: por un lado, se puede relacionar con un fenómeno de interferencia lingüística; por otro lado, se pueden tener en cuenta las nociones de código restringido y código elaborado.

7.2.1 Interferencia lingüística

Se considera la hipótesis que señala la posibilidad de que se produzca interferencia lingüística con la lengua inglesa puesto que, en comparación con el castellano, en inglés el uso de estrategias indirectas convencionales se da para un abanico mayor de situaciones. Además, los alumnos que cursan sus estudios dentro de los programas de bilingüismo existentes son precisamente los informantes que tienden a utilizar las estrategias indirectas. Por el contrario, los informantes que no están inmersos en programas educativos bilingües, sino que estudian prácticamente todas las asignaturas en español, no muestran un uso tan amplio de las estrategias indirectas convencionales. Esta es la razón por la que se trabaja con la posible influencia del inglés por interferencia lingüística con el español, de acuerdo a la definición de Uriel Weinreich (1968, 1974).

Si nuestros informantes inmersos en programas de enseñanza en inglés pueden considerarse bilingües esto se debe a que, siendo hablantes de castellano, cursan sus estudios en inglés. Al mismo tiempo, estos hablantes pueden producir fenómenos de interferencia lingüística, al realizar modificaciones en cualquiera de las dos lenguas que les son familiares por influencia justamente de la otra. La interferencia lingüística que se da en nuestros informantes puede considerarse pragmática, pues los informantes evalúan la situación y reflexionan sobre la estructura lingüística que deben utilizar para conseguir su objetivo; así por ejemplo, valorarán la pregunta preparatoria como la estrategia que corresponde a una situación en la que se pide al profesor que repita una explicación. Además, a la hora de tomar su decisión, nuestros informantes también tienen en cuenta la cortesía en inglés, precisamente porque consideran que en esta lengua se da aparentemente mayor cortesía; prueba de ello son sus palabras en las entrevistas de hábitos sociales: «en inglés se supone que son todos mucho más corteses hablando» (I16), «pero los ingleses son más corteses» (I76) o «se supone que ellos son más educados» (I69).

Por otra parte, entre las características lingüísticas que a sus ojos justifican el menor grado de cortesía del español, mencionan el uso de un volumen de voz más alto o la menor utilización del condicional. De todas formas, si bien la opinión acerca de la superioridad del inglés como lengua de cortesía y como referente es prácticamente unánime, algunos informantes mencionan la existencia de las diferencias culturales o

incluso personales. De este modo, vemos que nuestros informantes no distinguen los tipos de cortesía, es decir, la cortesía positiva y la negativa, e igualan cortesía negativa a cortesía en general, de tal forma que el inglés les parece más cortés cuando lo que sucede en realidad es que predomina la cortesía negativa, que extrapolan al español sin tener en cuenta sus particularidades.

Sería importante entonces transmitir a los estudiantes que, al mismo tiempo que es necesario considerar el tipo de situación en que se produce la comunicación, también se debe pensar que el uso de las estrategias en español puede estar relacionado con aspectos culturales. Por ello, ha de destacarse la relevancia que la cortesía positiva y la afiliación pueden llegar a cobrar en la cultura española, como señalan Haverkate (2004) y Bravo (2004), frente a culturas con tendencia a la cortesía negativa, como es el caso de la británica.

7.2.2 El uso de los códigos restringido y elaborado por parte de nuestros informantes

Respecto a la hipótesis sobre las nociones de código restringido y código elaborado, para desarrollarla nos basamos en Bernstein (1964). Estos conceptos pueden servir para comprender por qué una parte de nuestros informantes utiliza únicamente estrategias directas para realizar las peticiones: cuando se posee un código restringido, no se ve la necesidad de recurrir a otro tipo de estrategias ni de variar la tipología de las mismas, sino que se tiende a repetir las estructuras. De esta forma, el hablante asume que su interlocutor comparte con él la misma concepción de la realidad, incluyéndolo también en el nivel del código restringido. Sin embargo, el problema radica en que, en el caso de nuestros informantes, la utilización del código restringido resulta unilateral, es decir, lo utilizan en contextos donde su interlocutor no comparte forzosamente los mismos valores, de tal forma que la extrapolación del código restringido a ámbitos donde no es esperable no resultará exitosa; esta es la razón por la que el comportamiento de algunos de nuestros informantes puede llegar a interpretarse como descortés por parte de algunos oyentes.

Además, en nuestro contexto encontramos que los informantes consideran que en ciertas situaciones es suficiente con recurrir al uso del código restringido, como

sucede con sus amigos; también ocurre esto en ciertos contextos del instituto, como por ejemplo al comunicarse con un compañero delante del profesor o en la cafetería. Así, parece que en su evaluación de la situación no es necesario salir de este código. No obstante, el uso del código restringido por parte de estos informantes contrasta con el uso del código elaborado por otra parte de los informantes, particularmente aquellos que utilizan tanto estrategias directas como indirectas convencionales. Consideramos aquí que dichos informantes han tenido la posibilidad de conocer un abanico de situaciones diferente, gracias al cual son capaces de recurrir a distinto tipo de estrategias.

Este fenómeno, ya señalado por Bernstein, se encuentra en la línea del concepto de redes sociales de Milroy (1980, 1987), mediante el que se hace alusión al horizonte conocido por un individuo a través de las relaciones sociales por él establecidas; la cuestión entonces es saber cuál es el radio de acción de un individuo en cuanto a las relaciones sociales, es decir, qué relaciones sociales ha podido tener y en qué medida han ampliado el abanico de posibilidades al conocer realidades diferentes a la de su entorno más próximo. Así, se podría relacionar este concepto con nuestro estudio al sugerir que aquellos informantes que recurren a estrategias directas acceden a un universo de posibilidades más cerrado y conocen una diversidad de situaciones de comunicación menor, mientras que los informantes que muestran mayor variabilidad en el uso de estrategias han estado en contacto con distintas situaciones, de tal forma que su conocimiento de la realidad es más variado.

Además, dado que justamente coinciden los informantes que muestran menor variabilidad en el uso de estrategias con aquellos que no alcanzan resultados académicos elevados, no cursan estudios en programas bilingües con inglés o cuyos padres poseen estudios básicos o medios, podemos decir que es en estos contextos y como consecuencia de la presencia de estos factores cuando el acceso a las redes sociales es más reducido. Por el contrario, se conoce un número mayor de situaciones de comunicación cuando el abanico de redes sociales es más amplio, como es el caso de aquellos informantes que se sirven de estrategias diferentes, cuyos resultados académicos son exitosos, quienes además cursan estudios en programa bilingüe con inglés, al igual que sus padres tienen un nivel académico medio o superior.

En esta línea, Bernstein (1964) habla también de la vinculación entre el uso del código y la clase social. A grandes rasgos, sostiene que los niños que socializan en el

ámbito de la clase media poseen los códigos elaborado y restringido, mientras que aquellos de la clase trabajadora baja utilizan el código restringido. Esta diferencia se puede aplicar en nuestro estudio no tanto en función de la clase social, sino del medio familiar y, en particular, del nivel de estudios de los padres de los informantes: hemos observado que los informantes con mayor variabilidad en el uso de estrategias tienen padres con estudios medios o superiores, mientras que aquellos informantes que recurren a estrategias directas tienen padres con estudios básicos o medios.

En cualquier caso, tanto si utilizan código restringido como elaborado, es importante transmitir al alumnado la idea señalada por Bernstein según la cual la posesión por parte de un individuo de cierto código está íntimamente relacionada con la identidad social. Así, el uso de un código u otro lleva al individuo a tener ciertas relaciones sociales; estas constituirán su realidad psicológica, la cual se reforzará cada vez que habla (1964: 67).

7.2.3 Códigos elaborado y restringido en el ámbito educativo

En nuestra investigación ha quedado demostrado que una parte de nuestros informantes utiliza únicamente el código restringido, el cual es, de acuerdo a Bernstein (1964), absolutamente legítimo. Sin embargo, este autor plantea que también puede suponer un problema para aquellos niños que, conociendo únicamente un tipo de código, no sepan salir de él y lo utilicen, por ejemplo, a lo largo de su educación, donde se espera de ellos cierto grado de formalidad. En realidad, el proceso de escolarización y de educación formal busca orientar al alumnado hacia el código elaborado.

En cuanto a las destrezas que manejan los usuarios del código restringido, Peter Trudgill (1974), al analizar la teoría de Bernstein y recordando a Labov (1972), señala que los niños y adolescentes que utilizan únicamente el código restringido pueden alcanzar un nivel elevado en el dominio de las distintas destrezas comunicativas, el cual no consiguen alcanzar de la misma manera los niños y adolescentes de clase media. De hecho, Labov (1962), en su investigación sobre el llamado en inglés *Black English Vernacular*, afirma que sus hablantes poseen complejas destrezas comunicativas; sin embargo, en las pruebas de lectura oficiales sus resultados tienden a ser bajos porque

estas no se adecúan a su registro.¹⁴⁵ Vemos que esto mismo sucede con parte de nuestros informantes, quienes se mantienen de manera constante en el código restringido, sin recurrir al código elaborado.

A pesar de esta presencia del código restringido, estamos de acuerdo con Peter Trudgill (1974) cuando indica que sancionar a los alumnos que no dominan la variedad estándar de la lengua puede suponer un error no solo psicológico, sino también social y práctico. Así, propone como solución educar en la tolerancia de las variedades y optar por lo que él llama *bidialectalismo* (*bidialectalism*); este concepto viene a decir que el uso de un registro u otro depende de la situación; de este modo, un mismo individuo puede conocer y servirse de distintos registros, los cuales utilizará en función de la situación: la variedad no estándar le será útil cuando se encuentra con amigos o familiares, mientras que recurrirá a la variedad estándar en la escuela, entre otros contextos. A partir de estas nociones orientamos nuestro planteamiento de la práctica y del proceso de enseñanza-aprendizaje del uso de los códigos elaborado y restringido.

7.2.4 Conclusiones acerca de la interferencia lingüística y el código

Tanto la hipótesis que sostiene que estamos ante un fenómeno de código restringido como la que defiende que se trata de interferencias lingüísticas son válidas, pues una no excluye a la otra, pudiendo darse ambas realidades simultáneamente. Lo importante entonces es trabajar en las aulas la variabilidad en el uso de los registros en función de las situaciones, así como la reflexión y la práctica de la cortesía en español, respetando la idiosincrasia cultural de nuestra lengua.

En este sentido, en el ámbito educativo es preciso tener en cuenta que algunos alumnos únicamente poseen el código restringido; esta consideración será útil a la hora de avanzar hacia el aprendizaje y la práctica de otros códigos, concretamente el código elaborado. Se trata, en definitiva, de transmitir al alumnado la relevancia que la situación cobra a la hora de escoger entre un código u otro.

¹⁴⁵ V. 1.4.2.

7.3 Cortesía, anticortesía y descortesía en la adolescencia

Como vimos al comenzar el apartado previo, el lenguaje juvenil a menudo se encuentra vinculado a la falta de cortesía. Junto a las hipótesis recientemente analizadas sobre el uso por parte de nuestros informantes de los códigos restringido y elaborado o de la interferencia lingüística, trataremos aquí la etapa adolescente por ser aquella en la que se encuentran dichos informantes. Con ello buscamos comprender el uso y la concepción de la cortesía que los adolescentes adoptan, al igual que la percepción de la misma por parte de los interlocutores que se comunican con ellos. Para todo ello seguiremos un enfoque psicológico, al igual que trataremos otros fenómenos sociolingüísticos y pragmalingüísticos propios de esta etapa, como son el recurso a la cortesía estratégica, la descortesía antinormativa y la anticortesía, entre otros aspectos.

7.3.1 Características de la adolescencia

Para acercarnos a la adolescencia desde un punto de vista psicológico hemos tenido en cuenta el trabajo de Corral y Pardo de León (2001), así como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (2003), en la cual se recogen los conceptos de infancia y adolescencia de acuerdo a un amplio consenso internacional. De este modo, partimos de la base de que la adolescencia es un periodo vital que viven todas las personas. Sin embargo, como señalan Corral y Pardo de León (2001), es necesario tener en cuenta el contexto histórico y cultural en el que tiene lugar, pues no será en absoluto igual para un chico que para una chica, o en un país que en otro. De este modo, en nuestro estudio consideramos la adolescencia como etapa vital en la que se encuentran nuestros informantes, a los cuales nos acercamos en tanto que alumnos de un centro educativo de la Comunidad de Madrid, en España.

En concreto, nos interesa el trabajo de Corral y Pardo de León (2001: 282-3) acerca de la etapa de la adolescencia. Estos autores destacan la noción de egocentrismo adolescente, relacionada con la disposición a cuestionar los presupuestos aceptados de modo inconsciente durante la infancia. En este sentido, en nuestras entrevistas observamos que los informantes no tienen claro si son niños, adolescentes, o ambas cosas:

I45: Tampoco tenemos el aprendizaje como para eso porque somos niños y todavía estamos aprendiendo.

I83 [no suele hablar]: Niños no, somos adolescentes.

I45: Bueno, pero somos niños, hasta los 18.

Este intercambio muestra el carácter de la adolescencia como etapa intermedia caracterizada por los cambios que se producen. Así también, Corral y Pardo de León indican que es importante considerar el nivel de desarrollo cognitivo del adolescente, pues no es capaz de calcular las consecuencias de los actos que realiza, o distinguir lo importante de lo accesorio, al encontrarse todavía entre el pensamiento formal adquirido en la niñez y estructurado de acuerdo a la lógica, y el pensamiento dialéctico que se afianza durante la edad adulta, el cual recoge la complejidad al admitir la contradicción y reconocer la imposibilidad del conocimiento absoluto. Además, los adolescentes necesitan construir relatos para explicarse a sí mismos su propia vida y las transformaciones que están viviendo. En parte, se ven a sí mismos como personas a las que el resto de la sociedad no comprende, frente a la atención que reciben los niños o los adultos:

I85: También te pueden hablar, depende. Si vas solo y eres un adolescente, pues pasan de ti. Pero si vas con un adulto, o con un niño, pues, yo creo que...

I38: Pasan de ti totalmente, es que. Me fastidia un montonazo.

Vemos que no les agrada que no se les tenga en cuenta. Además, entre los cambios que les acontecen, se encuentra la adquisición tanto de nuevas obligaciones como de nuevos derechos, así como de conocimientos teóricos y prácticos. No debemos olvidar que, a pesar de la complejidad y las dificultades a las que se enfrenta el adolescente, se trata también de un período de cambios positivos, puesto que los adolescentes aprenden rápidamente, experimentan nuevas y diversas situaciones, desarrollan y utilizan el pensamiento crítico y se familiarizan con la libertad, el ser creativos y la socialización (Naciones Unidas, 2003: 1-2).

7.3.2 Identidad lingüística del adolescente

7.3.2.1 Identidad grupal y anticortesía

Durante la adolescencia, los padres o las figuras que venían siendo los referentes individuales desde la infancia dejan de serlo y, en su lugar, el grupo de iguales cobra gran importancia; así lo señala Chambers:

[...] en la adolescencia se ve claramente que la influencia principal deja de ser aquella ejercida por los adultos para dar paso a las firmes presiones del grupo de iguales, que en ocasiones llegarán a ser incluso despóticas. (1995, 2003: 185).

En esta misma línea podemos mencionar el trabajo de Labov (1972); este autor indica que, para los hablantes de las bandas juveniles, rechazar el código elaborado y mantenerse en el código restringido es necesario para afianzar y mantener la permanencia en el grupo. Lo mismo sucede a parte de nuestros informantes, quienes, inmersos en plena adolescencia y en un momento vital en el que el grupo cobra una importancia fundamental, se comunican recurriendo únicamente al código restringido.

De este modo, nuestros informantes buscan la identificación con sus iguales a través del recurso a las risas, los insultos, la selección léxica o la relajación en la pronunciación. Cabe mencionar aquí la relación que establece Van Dijk entre análisis ideológico e identidad grupal:

Las representaciones de los receptores que poseen los hablantes pueden basarse en la pertenencia grupal más que en características individuales. El discurso se ajustará a esos modelos prejuiciosos de los receptores, por ejemplo, en el uso de pronombres, insultos, formas de cortesía (o de falta de cortesía), altura tonal y entonación, y otras propiedades del habla que suponen una evaluación del participante. (2000: 63).

Así, los hablantes se dirigen a sus interlocutores dentro de un mismo grupo teniendo en cuenta una identidad grupal sobre la que se tienen ideas preconcebidas. Dicha identidad influirá enormemente en la identidad personal, como señala Chambers al tratar la etapa adolescente:

Sociolingüísticamente, las personas de la misma edad, clase y sexo tienen mayor influencia sobre la forma de hablar del interlocutor y su manera de utilizar la lengua que la influencia que ejerce la gente mayor. (1995, 2003: 184).

Resultará interesante profundizar en las manifestaciones de cortesía que se dan en el ámbito de un grupo, en concreto los grupos de compañeros o amigos a los que pertenecen nuestros informantes en calidad de iguales al resto de miembros. Para ello, observamos en las entrevistas de hábitos sociales que en la comunicación los interlocutores desarrollan entre ellos estrategias de índole empática, de acuerdo con Haverkate; concretamente, nos encontramos ante la variante alterocéntrica de este tipo de estrategias, la cual consiste en «sacar a colación temas de interés personal» (1994: 30). En este mismo sentido, encontramos en nuestras entrevistas la alorrepetición léxica, esto es, la repetición de las palabras del otro, especialmente para abrir una intervención o para manifestar acuerdo con lo dicho por el interlocutor; un ejemplo de ello se observa en la cuarta entrevista, cuando los informantes contestan a la pregunta sobre la presencia de la cortesía en los *reality shows*:

Respuesta unánime: No.

I78: Porque la lengua es totalmente vulgar.

I81: No mantienen un orden en el discurso.

I78: Exacto.

I73: Se meten con los otros.

I65: Y hablan, hablan con tonos elevados.

I78: Con tacos.

I65: Con tacos.

Investigadora: ¿Y creéis que eso lo hacen aposta? ¿Es cortesía real o fingida?

I81: Fingida.

I74: Fingida.

En este fragmento de la cuarta entrevista se observa que los informantes se sirven a menudo de estrategias de carácter empático, como por ejemplo hace el informante 78 al manifestar acuerdo con el informante 81 utilizando, para responder a sus palabras, el adjetivo utilizado con función adverbial *exacto*. Del mismo modo, en este breve fragmento encontramos en dos ocasiones la alorrepeticion léxica: el informante 65 utiliza las mismas palabras que el informante 78 («con tacos»), como también el informante 74 recurre a este tipo de repetición (en concreto, del término *fingida*) para dar la razón al informante 81.

Por otra parte, Brown y Levinson (1978, 1987) especifican también distintos tipos de estrategias de cortesía positiva. De entre todas ellas, en nuestro caso

encontramos concretamente la búsqueda del acuerdo, en particular cuando en las entrevistas los temas, las opiniones y el punto de vista facilitan un punto en común entre los informantes. Estos también ponen en práctica la estrategia de cortesía positiva de Brown y Levinson centrada en presuponer, aumentar o confirmar el terreno común; en esta encontramos la subestrategia de manipulaciones de presuposiciones, la cual nos interesa especialmente por la presuposición de que los valores del oyente son los mismos que los del hablante; en esta misma línea se encuentra la presuposición de familiaridad en la relación entre el hablante y el oyente, manifestada mediante el uso de vocativos genéricos que indican confianza. Un ejemplo en el que se muestra la existencia de valores compartidos entre nuestros informantes se da en la segunda entrevista, cuando explican si conocen alguna situación demasiado cortés:

I22: Hay mucha gente, hay mucha gente que, por ejemplo, tú... O te tienen miedo o algo así, y te hablan muy: *Por favor dame, déjame esto. O: No me hagas nada. O...*

I19: Y como son cortados pues te hablan de buenas maneras, a ver si les vas a hacer algo.

I17: Claro.

Vemos aquí que los informantes 22 y 19 comparten las mismas ideas sobre el recurso a la cortesía como consecuencia del miedo o la timidez ante el interlocutor; así, lo que hacen es añadir matices en torno a esta idea, reflejando el fenómeno que Hidalgo Downing llama *continuidad discursiva*: «es la estrategia de organización secuencial por la que el hablante prosigue, mantiene o continúa el tema que aparece en el segmento o segmentos discursivos inmediatamente anteriores» (2003: 271). Junto a esto, el informante 17 muestra acuerdo con el resto de informantes al decir «claro». En definitiva, mediante estas estrategias se busca mostrar empatía hacia el interlocutor, el cual forma parte del mismo grupo y con el que se desarrolla así una solidaridad de grupos dentro del marco de la cortesía positiva.

En esta línea, hemos constatado también que en las observaciones cualitativas y las entrevistas el uso de los insultos a menudo se ve despojado de su sentido amenazante, al ser utilizados como apelativos con sentido positivo para dirigirse a los amigos con los que se comparte cierto grado de intimidad. Así, funcionan como lo que Labov (1972: 335) denomina *insultos rituales*, en oposición a los insultos personales. Además, sirven como identificadores de grupo, para distinguir a este de todo aquello

que no pertenece al mismo; se trata, en definitiva, de una estrategia de cortesía positiva, en particular del uso de marcadores de identidad de grupo para aludir implícitamente al terreno común a los interlocutores, de acuerdo con Brown y Levinson (1978, 1987: 107). También cabe señalar, siguiendo a Zimmermann (2002b), que estos insultos se utilizan en tono lúdico y como autopresentación discursiva. Por otro lado, al venir desprovistos de carácter de ataque, podemos hablar de un fenómeno de anticortesía (Zimmermann, 2002a), mencionado también en apartados previos de nuestro estudio. Además, nuestros informantes tampoco consideran amenazantes la agresividad en el tono o la selección léxica, a juzgar por los comentarios encontrados en las observaciones cualitativas. Así, como ya analizamos en estas, en un momento dado en clase la informante 48 lee, sin que se entienda lo que dice; la profesora le pide entonces que vuelva a empezar y, justo después, la informante 46 le dice: «Pero, chica, más despacio». El tono recriminatorio que utiliza llama la atención de la profesora, quien la regaña por dirigirse así a su compañera; ante dicha amonestación la informante 46 responde: «Pero tenemos confianza, si no, no se lo diría así. Nosotras nos hablamos así». Este intercambio es una muestra de que, cuando escuchamos cómo se comunican los adolescentes entre ellos, no podemos hablar de que se dé descortesía, pues bajo su punto de vista dicho uso del lenguaje no supone una amenaza; en su lugar, entonces, podemos precisar que se utiliza la anticortesía. En este sentido, siguiendo a Culpeper también podemos señalar que se anula la interpretación descortés: «La descortesía como broma (*mock impoliteness*) consiste en el uso de formas descorteses cuyos efectos son [...] cancelados por el contexto» (2011: 208). De hecho, Culpeper explica que se produce una recontextualización de la descortesía que refuerza los efectos contrarios de esta: se expresan con ella lazos de intimidad, cercanía y afecto entre los individuos, así como la identidad grupal; en definitiva, es el resultado de una neutralización de la descortesía (2011: 216). A propósito de la descortesía como broma, Albelda Marco indica que para analizarla es necesario tener en cuenta los rasgos situacionales, al igual que señala que en la cultura hispana peninsular la descortesía puede utilizarse para «facilitar y/o promover la afiliación al grupo, pues determinados actos amenazantes se interpretan como una manifestación de confianza» (2008: 755); la misma idea es indicada por Bernal, quien al tratar los insultos dice: «hemos constatado la existencia de un uso de estas expresiones que no recae en el ámbito de la descortesía, sino que es interpretado como señal de afiliación entre los participantes» (2008: 779).

Por otra parte, Zimmermann (2002b) define lo que él llama *estilo conversacional juvenil*, señalando que se caracteriza por pertenecer al canal oral, lo cual coincide con nuestros datos en la medida en que los insultos utilizados entre amigos como marcador de identificación grupal se han recogido especialmente en las observaciones cualitativas. En esta línea, podemos mencionar las palabras de Briz a propósito del lenguaje de los jóvenes, dado que también lo incluye dentro de las variedades orales de la lengua: «la interacción coloquial de o entre los jóvenes, una submodalidad, un subregistro marcado social y culturalmente, que presenta en correlación con dichas marcas y las propias de la situación una serie de características verbales y no verbales»; a esto añade: «se inscribe dentro de la tradición oral, del discurso conversacional [...], está marcado, así pues, por la inmediatez comunicativa y se refiere más en concreto a la modalidad coloquial» (2003: 142). Dado que Briz lo concibe como una variedad coloquial, es preciso recordar lo que entiende por registro coloquial: «una situación de comunicación caracterizada por [...] la relación de igualdad entre los interlocutores, la relación vivencial de proximidad entre estos, su saber y experiencia compartidos, la cotidianeidad del marco de la interacción así como de la temática de la misma, la planificación sobre la marcha, el fin interpersonal y, resultado de todo ello, el tono informal» (2003: 141). Todas estas características pueden observarse en la comunicación entre adolescentes estudiada por nosotros, razón por la que la incluiremos entre las variedades coloquiales de la lengua.

7.3.2.2 Antinormatividad y descortesía

Zimmermann (2002b) señala que el estilo conversacional juvenil se concibe como lenguaje opuesto a la cultura infantil y la lengua estándar, en la que se incluyen la norma escolar, el estilo culto o la cultura de los adultos; así lo hemos venido señalando a lo largo de nuestro estudio, dado que nuestros informantes han mostrado una tendencia a rechazar los valores del mundo adulto. Se observa entonces aquello apuntado por Zimmermann: el estilo conversacional juvenil posee carácter antinormativo y busca diferenciarse de otras variedades de la lengua, en una suerte de seña de identidad tanto grupal como generacional.

Además, en el *corpus* de nuestra investigación la muestra de uso del lenguaje juvenil con función antinormativa se percibe claramente cuando los informantes

recurren a insultos para comunicarse entre ellos y lo hacen no solamente en la intimidad, como señalan en las entrevistas, sino también delante de personas que no pertenecen a dicho círculo, como hemos visto en las observaciones.

Confirmamos entonces que el uso de los recursos que facilitan la identificación con los miembros similares dentro de un grupo es recurrente en el caso de los adolescentes, pues se sirven de ellos incluso delante de personas que no pertenecen al grupo; de este modo, en el fondo mantienen la actitud conversacional propia de su grupo de iguales en otras situaciones, como reacción a lo establecido.

Se trata, de acuerdo con la teoría de la acomodación de Giles *et al.* (1991), de un tipo de divergencia comunicativa que los adolescentes desarrollan ante los adultos, en concreto una sub-acomodación: en lugar de acercarse o adaptarse a la comunicación que se da entre adultos, estos adolescentes resaltan ante ellos la identidad grupal que los define en su grupo de iguales. Además, en la teoría de la acomodación se indica que este fenómeno puede ser percibido a la inversa, de forma que sean los mismos adolescentes quienes consideren que los adultos provocan la sub-acomodación, al no adaptarse al lenguaje juvenil; en este sentido, en nuestras entrevistas de hábitos sociales escuchamos quejas sobre la incomprensión a la que se enfrentan los adolescentes: «Por ejemplo hay una época, que tus padres, nadie te entiende, nadie te cree; eres un incomprendido» (I43). Por el contrario, de cara al grupo de iguales, los adolescentes muestran una actitud convergente, mediante la cual persiguen reducir la distancia interpersonal y mantener la identidad común a los participantes. Por otra parte, puede que la sub-acomodación de los adolescentes hacia el mundo adulto sea considerada como algo descortés por parte de personas que no pertenecen al grupo, quienes captan esta utilización del lenguaje como algo amenazante. Así, en el fondo lo que se produce es una falta de adecuación al contexto.

Esto ocurre particularmente en las observaciones de nuestro *corpus*; en estas, al escuchar a los informantes pedir el almuerzo en la cafetería, puede llegar a sorprender la falta de uso de los mitigadores o de los marcadores de cortesía, si bien los propios informantes justificarán su modo de realizar la petición por la propia situación comunicativa. Lo que sucede entonces es que la concepción de la cortesía como estrategia según la cual se ha de evitar el conflicto no funciona en estos casos, pues nuestros informantes, por su momento vital, buscan lograr su objetivo sin disiparlo.

Incluso se dan ocasiones en las que, comunicándose con un igual delante de un adulto, como al pedir silencio a un compañero delante de un profesor, prima el código que utilizan para comunicarse con el primero y no con el segundo; quizás la petición que dirigen al compañero pueda ser interpretada como descortés por el profesor, pero esto no será tan importante como afirmar su derecho a ser escuchado. Así, como indica Culpeper (2011: 25), en las consideraciones sobre la cortesía y la descortesía se debe tener en cuenta la subjetividad, pues unas personas pueden percibir como negativo algo que para otros resulta positivo. Esto estaría en consonancia con lo que Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls llaman *malentendido*: «disfunción comunicativa» que se da «cuando se realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones de quien ha producido el enunciado y, como consecuencia, se *entiende otra cosa*»; además, la razón principal que da lugar al malentendido «reside en que quienes participan en una interacción acuden a *marcos, esquemas o guiones* total o parcialmente diferentes»; respecto a los ámbitos en los que se produce, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls mencionan tanto las culturas como subculturas diferentes, así como «personas pertenecientes a diferentes grupos dentro de una misma cultura»; poniendo el ejemplo concreto de la relación entre niños y adultos, extensible a nuestro campo de estudio, esto es, los adolescentes respecto a los adultos. (1999, 2002: 210-1).

De hecho, al centrarnos en el ámbito de los jóvenes volvemos a Culpeper (2011: 25), quien menciona el caso de ciertas culturas juveniles que rechazan los valores del mundo adulto y para las que lo que está de moda es ser descortés; de esta forma, cada uno de estos grupos muestra un sistema de valores y una ideología diferentes. En nuestras entrevistas encontramos que los informantes forman parte de la cultura juvenil, al afirmar que el exceso de cortesía puede suponer ser considerado un excéntrico: «Pero yo creo que ser cortés siempre tampoco es bueno, porque te pueden tomar de raro» (I14). Esta autoconciencia de nuestros informantes sobre su práctica de la cortesía y la descortesía nos indica así mismo que inicialmente se consideran descorteses, si bien después matizan su opinión indicando que depende de las personas o la situación. Por otra parte, a su modo de ver los jóvenes tienden a ser descorteses, en parte para ser aceptados por su grupo de iguales; se trataría entonces de lo que Kaul de Marlangeon llama descortesía generacional, al estar «ejercida por una determinada franja etaria» (2010: 79). A pesar de ello, ya hemos indicado que en un segundo momento nuestros informantes explican que su uso de la cortesía y de la descortesía dependerá de la

situación, como también de la identidad y la educación recibida de los interlocutores o la distancia interpersonal que se da entre hablante y oyente.

Culpeper (2011: 23) también relaciona la descortesía con la ruptura de la expectativa social; en otras palabras, la descortesía es una actitud negativa que causa una ofensa intencional en un contexto en el que las expectativas iniciales no se cumplen. Por su parte, nuestros informantes ofrecen una definición de descortesía más confusa, pues para ellos equivale a falta de respeto y mala educación, sin que tengan una idea clara de la diferencia entre estos conceptos; a sus ojos, la descortesía se manifiesta lingüísticamente mediante énfasis suprasegmental (gritos), insultos, tono elevado de voz o palabras malsonantes; se da entre amigos o como resultado de la influencia de la televisión; además, entre sus causas se encuentran la costumbre o el enfado y la ira. La mención por parte de nuestros informantes de estas dos emociones nos recuerda la relevancia que las emociones cobran en la comunicación; es necesario entonces tener en cuenta la relación entre las emociones y la forma de comunicar, como ya señalaba Manfred Kienpointner (2008); en otras palabras, no debemos desdeñar el contexto emocional de la comunicación, altamente relevante entre nuestros informantes. Por otra parte, frente a la descortesía, nuestros informantes conciben la cortesía principalmente como un valor social, de acuerdo al cual se deben mantener la educación, los buenos modales y el buen comportamiento; por otro lado, vinculan la cortesía lingüística con valores lingüísticos, como no utilizar palabras malsonantes, no interrumpir, hablar con corrección o utilizar un léxico amplio. Así, nuestros informantes tienen una conciencia pragmática clara sobre la diferencia entre cortesía y descortesía; de esta forma, si bien en ocasiones no muestran comportamientos corteses, son conscientes de que estos pueden existir.

Se puede afirmar entonces que la interpretación descortés del lenguaje juvenil es consecuencia de la falta de adecuación al contexto; esta es el resultado, a su vez, de la utilización del registro conocido por los informantes, en este caso el código restringido. Esto puede deberse a un deseo de provocación para poner de relieve la identidad grupal adolescente frente a la normatividad representada por el mundo adulto. Sin embargo, también puede explicarse por el desconocimiento de otros registros o códigos, como analizamos previamente, al tratar las diferencias entre el código restringido y

elaborado.¹⁴⁶ En este sentido, nos interesa así mismo señalar que el no adecuar el registro a la situación de comunicación también puede darse por falta de hábito o necesidad: dado que nuestros informantes viven de forma repetida las mismas situaciones, no ven la exigencia de modificar el registro en función de la situación real en la que se encuentran. De este modo, la idea de llegar a madurar en el futuro puede estar vinculada con el hecho de abrir el abanico de situaciones de comunicación conocidas y verse así en la necesidad de diversificar su forma de comunicarse; como señalaba la informante 45 en una de las entrevistas de hábitos sociales:

Yo creo que se madura, y se mejora madurando [...]. Yo creo que al madurar cambian muchas cosas: cambia tu forma de ser, tu forma de hablar, la forma de pensar, cambia todo [...]. Tienes como más sentido de las cosas.

En definitiva, la concepción del mundo, de la propia persona y de las demás personas característica de la etapa adolescente resulta enormemente diferente de la visión de los adultos. Es lo que Spencer-Oatey (2000, 2008), desde la teoría de la gestión de las relaciones interpersonales y su concepción de la noción de cultura, llama *cultura intergeneracional*: cada grupo, en este caso delimitado por la edad, posee unas opciones lingüísticas particulares para gestionar la imagen, los derechos sociales y las relaciones interpersonales. Vemos entonces que las diferentes generaciones conciben y utilizan el lenguaje de forma distinta, confirmando la teoría de Hymes (1974, 1989) sobre la presencia de distintos estilos de interacción en una comunidad de habla; cuando estos estilos de interacción están vinculados a grupos sociales se trata de variedades; así, en nuestro estudio encontramos la variedad utilizada por los adolescentes, por un lado, y la variedad utilizada por los adultos, por otro.¹⁴⁷ De hecho, en nuestro estudio accedemos a la variedad de la que se sirven los adultos a través de las respuestas proporcionadas por nuestros informantes en los cuestionarios y las entrevistas, esto es, a través de la percepción que de ella poseen. La variedad adolescente se caracteriza por concebirse, dentro del propio grupo de iguales, como un comportamiento basado en la búsqueda de la identificación, esto es, como una actitud afiliativa antes que autónoma, de acuerdo con Diana Bravo (2002); sin embargo, de cara al mundo adulto, la variedad adolescente no persigue la identificación, sino la indiferencia o incluso la provocación.

¹⁴⁶ V. 7.2.2.

¹⁴⁷ Estas variedades dependientes de la edad también se llaman, en términos sociolingüísticos, *sociolectos*. Así, Chambers define el sociolecto como: «un dialecto que incluye aspectos característicos de personas hacia las que uno desea mostrar solidaridad» (1995, 2003: 170).

Para terminar, queremos recordar que Spencer-Oatey (2000, 2008) señala que una persona posee tres tipos de identidades: individual, grupal y relacional. Cada una de estas identidades lleva asociada una serie de derechos y obligaciones según los roles explícitos e implícitos vinculados con ella, como también de acuerdo al contrato conversacional establecido, como señalaban Fraser y Nolen (1981). Así, en nuestro caso vemos que en ocasiones los informantes no distinguen qué identidad debe sobresalir sobre las demás; desvelan así su identidad grupal, esto es, aquella que utilizan en su grupo de iguales, cuando se encuentran en otras situaciones, provocando un desajuste entre lo que se espera de ellos y lo que se produce en realidad. De este modo, tanto la identidad como los derechos y obligaciones están condicionados, en último término, por la situación de comunicación, la cual determina su uso. En otras palabras, el tipo de situación en la que se da la comunicación influye de forma determinante en los roles de los participantes, así como en los derechos y obligaciones asociados a estos. En esta línea, Hymes (1974, 1989) habla de estilos de interacción situacionales, es decir, de formas de utilizar el lenguaje específicamente para situaciones recurrentes. Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1992) acuña el término *relacionemas* (en francés, *relationèmes*), que sirve para designar los marcadores de la relación que son tanto causa como consecuencia de la interacción; así, dichos marcadores vienen condicionados por el contexto, al mismo tiempo que son los propios participantes quienes, al utilizarlos en el contexto, los definen. Se trata, en definitiva, de un contexto cambiante, de acuerdo a Van Dijk:

[...] el discurso y sus usuarios mantienen una relación «dialéctica» con el contexto: además de estar sujetos a las restricciones sociales del mismo, también contribuyen a él, lo construyen o lo modifican. Se producen negociaciones flexibles en función de las demandas de cada contexto concreto y las restricciones más generales impuestas por la sociedad y la cultura. El discurso puede obedecer el poder de un grupo, pero también puede desafiarlo. Es posible cambiar o romper creativamente las normas y las reglas sociales y estas violaciones pueden dar origen a nuevas organizaciones sociales. (2000, 2008: 46).

Así, la especificidad y el dinamismo que Van Dijk atribuye al contexto nos interesa en la medida en que también se observa cuando se pone atención al tipo de situación; esta influirá en la determinación del poder y la distancia entre hablante y

oyente, así como en el grado de imposición del acto de habla y los derechos y obligaciones de los participantes en la comunicación. Además, al tratar la situación no solamente destacamos el papel de lo lingüístico, sino que también recordamos que los aspectos extralingüísticos son fundamentales para comprender el desarrollo de los intercambios comunicativos, contemplando incluso la realidad del analista, de acuerdo con Diana Bravo (2008).

7.3.3 Conclusiones sobre cortesía, anticortesía y descortesía

La adolescencia es una etapa en la que se producen numerosos cambios, al igual que se adquieren nuevos derechos y se contraen también obligaciones. Además, entre las características de la adolescencia, destaca la importancia que cobra el grupo de iguales, así como el punto de vista egocéntrico sobre el mundo o la necesidad de construir una narración para explicarse tanto la propia vida como los fenómenos que acontecen a su alrededor.

Teniendo en cuenta estas particularidades, señalamos que la identidad lingüística de nuestros informantes se caracteriza por buscar la identificación con el grupo de iguales, a través de comportamientos de afiliación y sentimientos de solidaridad. Así, dentro del grupo se acepta el uso de formas lingüísticas que en otras situaciones resultarían amenazantes; sin embargo, en este contexto se ven despojadas de dicho significado (tal es el caso de los insultos); por esta razón, estamos ante un fenómeno de anticortesía.

Por otra parte, el lenguaje juvenil posee un marcado carácter antinormativo, como reacción al mundo establecido y socialmente aceptado de los adultos. Prueba de ello es el uso que nuestros informantes realizan de las formas lingüísticas propias de su grupo de iguales; estas son utilizadas no solamente en el contexto del propio grupo, sino también en otras situaciones, bien en intercambios comunicativos cuyos participantes son los propios miembros del grupo más terceras personas (como es el caso de la comunicación con un compañero delante de un profesor), bien en situaciones en las que interactúan con otro tipo de interlocutores (como sucede en el contexto de la cafetería). Junto a la hipótesis que indica un uso deliberado del código restringido en situaciones en las que este no es esperado, también apuntamos la posibilidad de que este sea

utilizado por parte de nuestros informantes por desconocimiento de otro código, así como por falta de hábito o necesidad. En cualquier caso, la extrapolación de formas lingüísticas grupales a otras situaciones provoca una interpretación descortés por parte de interlocutores ajenos a dicho grupo de iguales, dada la ruptura de la expectativa social. Así, se confirma la existencia de variedades lingüísticas en función del grupo de hablantes; en nuestro caso dicha variedad se establece en función de la edad, pudiendo hablar de cultura y estilo comunicativo generacionales. Finalmente, también se pone de relevancia la importancia que la situación y los factores extralingüísticos cobran en el uso y la interpretación de la cortesía, la anticortesía o la descortesía.

7.4 Conclusión final

Como punto de partida, en nuestra tesis hemos tenido en cuenta las nociones de Brown y Levinson (1978, 1987) de poder, distancia y grado de imposición del acto de habla, las cuales matizamos al considerar el trabajo de Spencer-Oatey (1996) acerca del uso de los términos *poder* y *distancia*. Junto a ello, también trabajamos el concepto de situación, en particular formal e informal (Van Dijk, 2000, 2008). En nuestro trabajo hemos observado, además, que es altamente pertinente la idea planteada por Spencer-Oatey sobre derechos y obligaciones, la cual conlleva el poseer uno u otro rol; sin embargo, esta investigadora no se muestra de acuerdo con aquellos trabajos en los que se relaciona inequívocamente el poder con el rol: «[...] parece que varias interpretaciones son posibles, en función de los derechos y obligaciones asociados con el rol» (1996: 10). En otras palabras, el cambio en los derechos o las obligaciones de un interlocutor puede hacer tambalear la prominencia del rango social cuando el interlocutor con mayor estatus no cumple sus obligaciones, como hemos visto, por ejemplo, al analizar nuestro *corpus*. De este modo, consideramos que los derechos y las obligaciones del hablante y del oyente han de ser tenidos en cuenta al mismo nivel que el poder, la distancia, el grado de imposición del acto de habla o el tipo de situación. Además, entre estos cuatro factores, será el tipo de situación el que, en último término, determine la forma de realizar la petición. Así, conviene señalar las palabras de Haverkate:

[...] la cortesía de la interacción verbal queda determinada por el carácter específico del contexto y de la situación comunicativa. (1994: 169).

Por otra parte, con el fin de comprender la manera de realizar las peticiones por parte de nuestros informantes, hemos tenido en cuenta en este capítulo la diferencia entre el uso de estrategias directas y estrategias indirectas convencionales, así como las ideas de código elaborado y restringido, anticortesía y descortesía, todas ellas realizaciones pragmáticas asociadas con el hablante adolescente.

Hemos tratado de comprender las razones de dicha vinculación, explicando el uso de las estrategias directas e indirectas en función de las situaciones planteadas y de la especificidad de la lengua castellana y las culturas en las que se produce, particularmente en su variedad peninsular.

También hemos hecho referencia a que una parte de nuestros informantes únicamente maneja el código restringido, sin desarrollar una variabilidad de registros en función de la situación de comunicación. Por el contrario, otra parte de nuestros informantes tiene acceso al código elaborado y muestra un uso diverso de los registros según la situación comunicativa. En este sentido, señalamos la importancia de tener en cuenta en el ámbito educativo el hecho de que algunos alumnos posean únicamente el código restringido, con el fin de poder facilitarles la adquisición del código elaborado. También se ha planteado la existencia de interferencias lingüísticas con la lengua inglesa, las cuales pueden llegar a desarrollar en español un uso mayor de lo habitual de estrategias indirectas.

Finalmente, nos hemos acercado a la adolescencia como etapa vital, explicando los usos lingüísticos en función del deseo por parte de los informantes de mostrar predilección por la identificación con su grupo de iguales; en este sentido, hemos recurrido a la noción de anticortesía para aludir a ciertos actos considerados inicialmente descorteses que en realidad no son tal, pues dentro del grupo de iguales se conciben como antinormativos. De este modo, las formas lingüísticas grupales adolescentes son utilizadas ante el ámbito adulto como muestra de la reacción a la norma estándar que este representa; esto puede dar lugar a interpretaciones descorteses sobre el lenguaje juvenil. Sin embargo, todo ello no implica que los adolescentes ignoren la necesidad de adaptar su registro a la situación: si bien son conscientes de ello, en general no lo llevan a cabo, bien como estrategia, bien por desconocimiento, o incluso por falta de hábito o de necesidad.

APÉNDICE: ANÁLISIS DE MANUALES ESCOLARES Y LEYES EDUCATIVAS. PROPUESTA DIDÁCTICA

Hemos comprobado que existen problemas de comunicación entre los adolescentes y los profesores o los padres, razón por la que hemos buscado a lo largo de nuestra investigación comprender el estilo comunicativo de los adolescentes. Se ha visto que en muchas ocasiones dicho estilo es concebido por los mismos adolescentes como un elemento de pertenencia a un grupo social, si bien es cierto que, incluso siendo conscientes de que cada situación exige una determinada manera de comunicarse, en muchas ocasiones no se adaptan realmente a la situación en cuestión. Por esta razón, consideramos que desde las aulas es necesario trabajar la cortesía en su dimensión práctica.

Esto implica llevar a cabo un análisis previo tanto de una muestra de manuales didácticos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de la materia Lengua castellana y Literatura, como de la propia ley educativa que regula el currículo académico. Observaremos en ellos el tratamiento que reciben los distintos aspectos del ámbito de la pragmática lingüística y, más concretamente, de la cortesía lingüística.

Finalmente, se planteará una propuesta didáctica que consistirá en las líneas generales de una serie de diez actividades de tipo práctico.

A.1 Análisis de manuales escolares

En este apartado analizaremos los contenidos de una muestra significativa de manuales escolares de la asignatura Lengua castellana y Literatura, confeccionados para distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y publicados en un rango de tiempo que va desde el año 1995 hasta el 2012.

En esta muestra se busca analizar la presencia de aquellos aspectos de pragmática relevantes en nuestro estudio, esto es, la cortesía lingüística y los actos de habla, en concreto las peticiones. Del mismo modo, observaremos la importancia que en estos manuales cobran los elementos contextuales en la comunicación, en particular la distancia interpersonal y la jerarquía existentes entre los interlocutores, como también el grado de imposición del acto y el grado de formalidad o informalidad de la situación.

El número de manuales analizado es de 44, correspondientes a la asignatura Lengua castellana y Literatura. Así mismo, pertenecen a diferentes niveles, desde 1º ESO hasta 2º de Bachillerato; han sido seleccionados en función de la disponibilidad y el acceso a la muestra.¹⁴⁸ La información sobre la muestra se ha organizado en una tabla en la que se indican las editoriales y los manuales consultados en función del curso, como también se explicita si en los ejemplares consultados se incluye o no contenido pragmático, especificando cuál en caso de respuesta afirmativa:

Curso Editorial	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato
Akal	Sin contenidos de pragmática.	Sin contenidos de pragmática.	Sin contenidos de pragmática.	Sin contenidos de pragmática.	Modalidad oracional e intención comunicativa: actos de habla directos e indirectos; verbos realizativos (págs. 98-101). Estructura comunicativa o pragmática del texto (pág. 172). Principio de cooperación (pág. 279). Principio de cortesía (págs. 279-80). Comentario de texto de cada unidad didáctica: incluye el apartado «aspectos pragmáticos».	Comentario de texto de cada unidad didáctica: incluye el apartado «aspectos pragmáticos».
Anaya	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Expresiones corteses (pág. 268).	Sin analizar.	Significado y sentido (pág. 18). Definición de pragmática (pág. 18).	Sin analizar.

¹⁴⁸ Para conocer los manuales incluidos en la muestra analizada, v. bibliografía, en concreto el apartado «Manuales de la asignatura Lengua castellana y Literatura».

Curso Editorial	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato
Casals	Sin contenidos de pragmática.	Modalidades oracionales e intención comunicativa (págs. 31-2).	Modalidades oracionales e intención comunicativa (pág. 25).	Fórmulas de cortesía (pág. 29). Modalidad en las fórmulas de cortesía (pág. 41).	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.
Editex	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Máximas conversacionales (págs. 268-269). Fórmulas expresivas de cortesía (págs. 268-9).	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.	Sin contenidos de pragmática.
Everest	Sin analizar.	Normas de cortesía (págs. 142-3). Fórmulas de tratamiento (págs. 16-7).	Normas de cortesía (págs. 170-1). Principio de cooperación (págs. 170-1).	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin analizar.
Mc-Graw Hill	Comunicación oral y adecuación a la situación (págs.15-7).	Situación comunicativa, contexto e intención comunicativa (págs. 17-9).	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.
Octaedro-Mágina	Sin analizar.	Sin analizar.	Sin analizar.	Sin analizar.	Principio de cooperación (pág. 16). Cortesía verbal. Actos de habla (clasificación y actos de habla indirectos). Distancia interpersonal. Piropos (Págs. 44-52)	Sin analizar.
Oxford U.P.	Modalidad oracional e intención comunicativa (pág. 180).	Modalidad oracional e intención comunicativa (pág. 165).	Fórmulas de tratamiento y cortesía verbal (pág. 14).	Sin analizar.	Actos de habla (pág. 12). El diálogo: «principios conversacionales», principio de cooperación y cortesía (pág. 28).	Sin analizar.

Curso Editorial	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bachillerato	2º Bachillerato
Santillana	Usos de los tiempos verbales (realización de peticiones educadas) (págs. 104-6).	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin analizar.	Competencia pragmática (págs. 7 y 17). Actos de habla: definición y tipos (págs 8-9 y 17). Significado literal y significado pragmático (págs. 9-10 y 17).	Sin analizar.
SM	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.
Teide	Fórmulas lingüísticas de cortesía (págs. 16-8 y 60-2).	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.	Definición de pragmática y significado pragmático (pág. 15). Principio de cooperación y principio de cortesía (págs. 88-90).	Sin contenidos de pragmática.
Vicens Vives	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.	Sin analizar.	Sin analizar.	Sin contenidos de pragmática.

Tabla 54. Contenidos pragmáticos en la muestra de manuales escolares escogida.

Se observa entonces que, de los 44 manuales analizados, 23 manuales no incluyen contenido pragmático, lo que supone más de la mitad de los manuales consultados; por el contrario 21 manuales sí lo contemplan. Entre aquellos manuales que presentan contenidos del ámbito de la pragmática, observamos que la información se organiza de este modo: 13 manuales mencionan la cortesía o incluyen el principio de cortesía; ocho manuales tienen en cuenta la intención comunicativa, en general como parte de la modalidad oracional y en algún caso como elemento clave dentro de la situación comunicativa; cinco manuales incluyen la definición de pragmática, la explicación sobre la competencia pragmática y el significado pragmático o la estructura pragmática de un texto; cinco manuales contemplan el principio de cooperación, llegando en algunos casos a explicar las máximas; cinco manuales mencionan los actos de habla, explicando de qué se trata, la diferencia entre directos e indirectos y en algún caso los tipos de actos de habla realizativos; dos manuales aluden concretamente a las

fórmulas de tratamiento y, finalmente, solo un manual trata específicamente la imagen y los actos amenazantes para la misma, incluyendo los factores que los determinan, esto es, el grado de imposición del acto de habla, así como la distancia interpersonal y el poder existente entre los interlocutores. De este modo, comprobamos que los contenidos sobre pragmática se encuentran repartidos a lo largo de los manuales de forma dispar, sin atenerse a un criterio fijo. A esto se suma el hecho de que estos contenidos puedan aparecer en distintos niveles de enseñanza en función de la editorial, sin que necesariamente estos coincidan entre sí ni con la propia legislación.

Si nos centramos específicamente en los contenidos relacionados con la cortesía, encontramos que se trabaja en 13 de los 44 manuales, lo cual supone una cifra baja. Se trata concretamente de los siguientes manuales: *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato* (Akal), *Lengua castellana y Literatura 3º ESO* (Anaya), *Lengua castellana y Literatura 4º ESO* (Casals), *Lengua castellana y Literatura 3º ESO* (Editex), *Lengua castellana y Literatura 2º ESO (Proyecto Argo)* (Everest), *Lengua castellana y Literatura 3º ESO (Proyecto Argo)* (Everest), *Lengua 1º Bachillerato. Área de lengua castellana y literatura* (Octaedro-Mágica), *Lengua castellana y Literatura 1º ESO* (Oxford), *Lengua castellana y Literatura 3º ESO. Serie Trama* (Oxford), *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato* (Oxford), *Lengua castellana y Literatura 1º ESO (Proyecto La Casa del Saber)* (Santillana), *Lengua castellana y Literatura 1º ESO* (Teide) y *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato (Áncora)* (Teide).

Así, en primer lugar en el manual de la editorial Akal *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato* vemos, en el apartado teórico, que la cortesía se trata como contenido de la lengua oral, en particular en el epígrafe sobre la conversación; así, se explica en qué consisten las normas de cortesía al establecer que regulan el control de los turnos. Tras ello se mencionan el principio de cooperación y las máximas de Grice como «una serie de máximas que los interlocutores procuran respetar» (2008: 279). Tras explicar las máximas, se precisa que su incumplimiento no siempre equivale a una falta de entendimiento, poniendo como ejemplo de ello la ironía. A continuación se aborda el principio de cortesía: «[...] articulado asimismo en una serie de máximas [...] que permiten regular la relación entre los interlocutores a lo largo de la conversación: evitar las imposiciones directas, suavizar las críticas al interlocutor y eludir las alabanzas a uno mismo, enfatizar los puntos de acuerdo y minimizar los de desacuerdo, etc.» (2008:

279). Así, básicamente el principio de cortesía es explicado aquí de acuerdo a Leech. Junto a esto, también se cita la relación entre la cortesía y las fórmulas tanto de tratamiento como de progresión fática. Finalmente, se mencionan las diferencias interculturales en la cortesía, explicando que en español la frecuencia de uso del imperativo puede llegar a chocar a algunos extranjeros. Aparte del aspecto teórico, no encontramos actividades concretas sobre cortesía.

En segundo lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, de la editorial Anaya, se dedica un epígrafe teórico exclusivamente a la cortesía, el cual comienza mencionando y definiendo el concepto de expresiones corteses: «[...] son formas de hablar que tienen como finalidad mantener buenas relaciones con nuestros interlocutores» (2010: 268). Tras esta definición, se hace alusión al uso de dichas expresiones corteses: «Cuando nos dirigimos a una persona de mayor rango o edad para manifestarle nuestro respeto» (2010: 268); se menciona entonces la utilización de los pronombres, como *usted*, y de las fórmulas de tratamiento, como *don*; en este manual también se explica que las expresiones corteses se utilizan para saludar o despedirse (se cita, entre otros ejemplos, la interjección *hola*). Finalmente, se tratan las peticiones:

Cuando deseamos pedir un favor, un permiso o hacemos un ruego solemos utilizar expresiones del tipo: *¿Sería usted tan amable...? ¿Podría salir un momento? Le rogaría...* Este tipo de expresiones suavizan la petición y predisponen favorablemente a la persona que tiene que ayudarnos. (2010: 268).

En cuanto a la parte práctica, se proponen en este manual dos actividades: en una se pide a los alumnos que expliquen qué fórmulas de cortesía utilizan y con qué interlocutores. En la otra se incluye un fragmento literario de la obra *Miguel Strogoff*, de Julio Verne, para que se explique el uso en el mismo de las fórmulas de cortesía que utiliza un personaje con otro, en particular el capitán con el zar (se trata de una relación de deferencia).

En tercer lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*, de la editorial Casals, la cortesía y el respeto se incluyen como contenidos de la lengua oral, en particular cuando se trata la conversación informal. Así, se encuentran entre las normas por seguir en un diálogo: «Debes evitar la tensión comunicativa que viene dada por la situación, las diferencias sociales, culturales, de edad o de intereses que crean distancia entre quienes participan en una conversación. Utiliza, cuando sea necesario,

las fórmulas de respeto. También dispones de fórmulas de cortesía que te harán parecer ante tu interlocutor menos distante y solemne, tales como “¿No le importaría hablar más bajo...?” o “¿Qué tal nos encontramos de salud...?”» (2012: 29). Esta explicación teórica se acompaña de actividades sobre las normas de la conversación en general. Únicamente una de ellas podría encajar con la explicación sobre respeto y cortesía: «7. ¿Por qué crees que un campeón de Fórmula 1 utiliza el pronombre *nosotros* para referirse a sí mismo?» (2012: 29). Por otra parte, en este mismo manual también se trata, de forma teórica, la modalidad a propósito de las fórmulas de cortesía; así, dichas fórmulas son llamadas también *expresiones atenuantes*, pues se relacionan con su uso por parte del emisor cuando desea «crear una atmósfera distendida» (2012: 41); aquí se explica así mismo la utilización del imperativo y de expresiones lingüísticas alternativas al mismo: «A veces, por ejemplo, el hablante utiliza complementos oracionales, expresiones apreciativas y el modo condicional para no dar la sensación de prepotencia que puede transmitir el imperativo» (2012: 41). Finalmente, también se menciona el uso de la modalidad interrogativa «como modalidad de cortesía con el propósito de atenuar las órdenes y las certezas del emisor» (2012: 41). La parte práctica de estos contenidos se trabaja en dos ejercicios: en uno de ellos se debe explicar la intención implícita en varios ejemplos de los llamados *enunciados de cortesía*, propuestos por escrito (por ejemplo: *¿No te parece que estas no son formas de actuar?*); en el otro se deben reescribir varios enunciados para expresarlos de forma atenuada, de acuerdo con lo que llaman *modalidad de cortesía* (por ejemplo: *No es verdad*).

En cuarto lugar, la editorial Editex trata, en el manual *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, la cortesía verbal como elemento esencial de la conversación, entendiendo por ella «el conjunto de mecanismos o habilidades lingüísticas al servicio de las relaciones sociales» (2011: 268). Se explica así mismo que el objetivo de la cortesía verbal es «regular el comportamiento de los interlocutores en la conversación, de modo que se favorezca una relación basada en la cordialidad y la cooperación mutuas» (2011: 268). A continuación se detallan las máximas de Grice. Para terminar, se incluyen «algunas fórmulas expresivas de cortesía» (2011: 268), como saber utilizar *tú* y *usted*, usar la interrogación en lugar del imperativo, recurrir al condicional o las perífrasis con el verbo *poder* y servirse de diminutivos y expresiones afectivas, así como de expresiones que fomenten la empatía con el interlocutor, como por ejemplo las bromas o el plural inclusivo. La parte práctica de estos contenidos teóricos está

compuesta por dos actividades; una de ellas corresponde a una propuesta de debate acerca de las normas de cortesía en la conversación entre españoles, el cual será así mismo evaluado por dos compañeros, en una suerte de interesante ejercicio metapragmático; en la otra actividad se propone indicar primero los mecanismos de cortesía verbal de un intercambio verbal planteado por escrito; este consiste en una petición de información sobre cómo llegar a una dirección concreta; tras ello, en la actividad se pide a los propios alumnos que reproduzcan una conversación similar.

En quinto lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 2º ESO (Proyecto Argo)* (Everest) las normas de cortesía se incluyen como contenido del epígrafe «Conversar y debatir», en particular cuando se trata la expresión por adoptar en un diálogo. Será así el punto número 6 de dicha explicación: «Respetar las normas de cortesía: no olvides saludar y despedirte, sé claro y cortés, no interrumpas a los demás, usa las palabras «gracias», «por favor» y «perdón» cuando sea necesario; usa el tratamiento de «usted» y evita el tuteo cuando sea conveniente» (2008: 142). Este contenido teórico se pone en práctica mediante el análisis de dos diálogos propuestos por escrito; en ambos se trata la misma situación, en concreto el reproche de una hermana adolescente a otra por no ayudar a recoger la mesa; sin embargo, en un diálogo llegan a un acuerdo tratándose en términos respetuosos, mientras que en el otro se da un claro enfrentamiento, sin llegar a una solución concreta. Tras este análisis, se propone la redacción de diálogos a partir de distintas situaciones planteadas, entre las que encontramos peticiones: un hermano le pide a otro que no cambie de canal televisivo y que, en su lugar, le deje seguir viendo una película; una persona pide a otra que no fume en el autobús; una madre pide a su hija explicaciones por haber sacado malas notas, o un amigo pide a otro que le preste el coche durante un día (2008: 143).

En sexto lugar, la misma editorial Everest se ocupa de la cortesía en el manual *Lengua castellana y Literatura 3º ESO (Proyecto Argo)*, concibiéndola como un conjunto de normas por tener en cuenta dentro de la conversación. Así, se explica aquello que se debe evitar según las normas de cortesía: «Generalmente, en una conversación se considera de mala educación interrumpir a otro, usar palabras o expresiones vulgares o malsonantes, gritar, abordar temas que puedan resultar desagradables para algún interlocutor [...]» (2007: 170). También se precisa aquello que se debe hacer de acuerdo con las normas de cortesía: «saludar, presentarse, despedirse,

dar las gracias, pedir perdón o utilizar expresiones como “por favor” cuando sea conveniente» (2007: 170). La actividad que corresponde a este apartado teórico consiste en explicar cómo se incumplen las normas de cortesía en una conversación propuesta por escrito; tras ello, se pide que se reescriba dicha conversación tratando de que los interlocutores respeten las normas de cortesía (2007: 171).

En séptimo lugar, en el manual *Lengua 1º Bachillerato. Área de lengua castellana y literatura*, de la editorial Octaedro-Mágica encontramos contenidos dedicados al principio de cooperación, los actos de habla y la cortesía. Así, el principio de cooperación es explicado siguiendo a Grice, al igual que se trabajan los tipos de actos de habla, tanto su clasificación (asertivos, directivos, compromisivos, expresivos y declarativos) como los actos de habla indirectos; por otra parte, se trata la comunicación en función de los factores extralingüísticos, la cultura y la situación, poniendo de relevancia la adecuación a la misma; además, se incluye el principio de cooperación de Lakoff; también se mencionan los actos de habla en función de si apoyan la cortesía, son indiferentes a la misma, entran en conflicto con ella o van en contra de la relación social de los interlocutores; finalmente, se explica el concepto de imagen (*face*), incluyendo las dimensiones positiva y negativa de la misma, como también el de acto amenazante para la imagen, indicando que está determinado por la combinación del grado de imposición del acto de habla, la distancia interpersonal y el poder existentes entre los interlocutores. Vemos entonces que en este manual la explicación teórica sobre los contenidos de cortesía resulta completa. La práctica de dichos contenidos se trabaja a través del análisis de un fragmento de la obra literaria *Juan Rulfo*, de Pedro Páramo, así como mediante un cuestionario final de autoevaluación a propósito de las cuestiones teóricas estudiadas.

En octavo lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 1º ESO* (Oxford) encontramos una explicación concreta sobre las formas lingüísticas a las que recurrir para realizar ruegos o mandatos:

Las oraciones exhortativas son aquellas en las que se formula un ruego o un mandato.

El ruego o el mandato pueden expresarse mediante diversos procedimientos lingüísticos:

- Verbos en imperativo: *Ven esta noche*.

- Verbos en presente de subjuntivo precedidos del adverbio *no* o de la conjunción *que*: *No vengas; Que vengas.*
- Las construcciones *haber que + infinitivo*, *tener que + infinitivo*: *Hay que regar las plantas; Tienes que estudiar más.*

Observa que algunas oraciones interrogativas expresan, en realidad, un ruego: *¿Podrías acercarme la jarra?, ¿Os podéis callar de una vez?* (2010: 180).

A dicha explicación le corresponden dos actividades; en una de ellas hay que pedir a alguien que está fumando que deje de hacerlo, ya que resulta molesto; así, se plantea dirigir esta petición a tres personas diferentes (una persona mayor, un amigo o un chico joven). En la otra actividad los alumnos han de proponer tres maneras diferentes de decir a un amigo que se ponga el casco cuando monte en moto. (2010: 180).

En noveno lugar, el manual *Lengua castellana y Literatura 3º ESO. Serie Trama* (Oxford) dedica un epígrafe a la cortesía verbal, la cual se define como «el conjunto de estrategias lingüísticas que sirven para mostrar respeto o consideración hacia el receptor» (2010: 14). En este sentido, primero se menciona el uso de las fórmulas de tratamiento; dentro de estas se establece una distinción entre tres ámbitos: familiar (*papá, cariño*, etc.), de amistad (*tío/a, colega*, etc.) y con desconocidos, profesionales o superiores (*señor/a, doctor/a, profesor/a*, etc.). Tras esto, se explican también otros procedimientos lingüísticos: uso del condicional y el pretérito imperfecto de indicativo o de subjuntivo; utilización de oraciones interrogativas, de *por favor* y de expresiones como *si es tan amable*; uso de expresiones mediante las que se busca evitar ser demasiado categórico, como *creo que...* o *me parece que...*; y, por último, empleo de lýtotes o negaciones con función atenuadora. (2010: 14). Estos contenidos teóricos se trabajan de forma práctica mediante dos actividades; resulta interesante el hecho de que esta parte esté dedicada casi enteramente a la práctica de las peticiones. Así, en la primera actividad se propone escoger la opción más cortés en varios pares de oraciones propuestos por escrito: «¿Qué quiere? / ¿Qué quería?»; «Pásame la sal. / ¿Me pasas la sal?»; «¿Me alcanzas ese libro? / ¿Me alcanzarías ese libro?», y «Venía a recoger un paquete. / Vengo a recoger un paquete». En la segunda actividad encontramos dos series de oraciones, las cuales hay que ordenar de menor a mayor grado de cortesía verbal; la primera serie incluye las oraciones «Querría un café. / Ponme un café. / Por favor, ¿podría ponerme un café? / Póngame un café»; la segunda contiene las oraciones

«Quiero ver ese ordenador. / Querría ver ese ordenador, si es tan amable. / ¿Puedo ver ese ordenador? / Enséñame ese ordenador» (2010: 14).

En décimo lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato* (Oxford) el principio de cortesía se menciona dentro de los géneros orales dialogados, como una de las características de la conversación espontánea, en particular dentro de los llamados *principios conversacionales*: «Las intervenciones y cambios de turno de palabra se suelen regir por los principio de cooperación y cortesía» (2008: 28). Sin embargo, tras esto no se desarrollan los conceptos teóricamente. Entre las actividades, encontramos una de tipo general en la que se propone el comentario de las características de la conversación espontánea en un diálogo transcrito del grupo Val.Es.Co. (2008: 28).

En undécimo lugar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 1º ESO (Proyecto La Casa del Saber)* (Santillana) apenas se menciona la cortesía, con la salvedad de la referencia a las «peticiones educadas» en el epígrafe sobre uso de los tiempos verbales: «Pero también podemos utilizar el pretérito imperfecto (*llamaba*) en lugar del presente para formular peticiones educadas» (2007: 104). Aparte de este uso del pretérito imperfecto, se trata el empleo del condicional: «se usa también para expresar suposiciones y conjeturas, y para formular peticiones de forma educada» (2007: 105). La práctica de dichos aspectos teóricos la encontramos en un ejercicio, en el cual se plantea la escritura de un diálogo: «Escribe un diálogo breve entre un comerciante y un comprador en el que emplees el pretérito de cortesía» (2007: 105).

En duodécimo lugar, el manual *Lengua castellana y Literatura 1º ESO* (Teide) trata la cortesía como parte de las convenciones sociales en la comunicación: «Para expresarnos con respeto y educación debemos tener presentes las siguientes fórmulas lingüísticas: uso adecuado de los pronombres *tú* y *usted*; empleo de las fórmulas de cortesía *por favor* y *disculpe*, y de oraciones con verbos en condicional y preguntas en lugar de órdenes» (2011: 16). Este contenido teórico se trabaja con un ejercicio práctico, en el que hay que reescribir varias frases y expresiones para que resulten más respetuosas. Por otro lado, en otra parte del manual se vuelve a abordar la teoría, en un epígrafe de nombre similar: «Convenciones sociales en la comunicación dialogada» (2011: 60); así, se menciona el término *dialogada*, en lugar de aludir a la comunicación en general, como hemos visto previamente. Se explica entonces que la cortesía y el

respeto son necesarios para poder dialogar, lo que supone respetar el turno de palabra, no interrumpir y escuchar al interlocutor, así como transmitir las ideas propias sin ofender o dirigirse al interlocutor sin atacarlo. A esta explicación teórica le corresponde una actividad, que consiste en la lectura expresiva de un diálogo que encontramos por escrito y en la consiguiente propuesta de reflexión sobre el trato que se da entre los personajes de dicho diálogo.

Para terminar, en el manual *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato (Áncora)* (Teide) se incluyen el principio de cooperación y el principio de cortesía dentro de la comunicación oral espontánea, en particular en la conversación. El principio de cooperación se explica someramente, poniendo algunos ejemplos de las máximas de Grice. Por otra parte, al tratar el principio de cortesía se menciona el tipo de relación que se establece en función de la edad, el sexo, el conocimiento mutuo, la posición social o la profesión, al igual que los actos de habla; además, se dice: «Si nos adecuamos a las normas de cortesía, la relación que se establece es positiva y se favorece el éxito comunicativo de la conversación. Por ello, por ejemplo, mostramos interés por el interlocutor, evitamos imponernos o esquivamos el conflicto si se presenta» (2011: 88). Así mismo, se dice que los principios de cooperación y cortesía pueden colisionar: «En ocasiones, la cortesía puede entrar en conflicto con la transmisión eficaz de la información (principio de cooperación), pues el objetivo de la cortesía es mantener una relación cordial, mientras que el de la cooperación es dar una información clara, breve y verdadera» (2011: 88). El correspondiente trabajo práctico lo encontramos en una actividad: «Escribe dos o tres parejas de enunciados que manifiesten un conflicto entre la cortesía y los principios de cooperación (claridad, brevedad y verdad). Observa, en el ejemplo que sigue, las dos opciones de la respuesta: -¿No quieres tomar una taza de chocolate? a) –No. b) –Me gustaría. Me gustaría mucho, pero tengo que irme. Tengo que pasar por el gimnasio. Gracias de todos modos. Muchas gracias.» (2011: 89).

En definitiva, en los 13 manuales que presentan contenidos específicos de cortesía vemos que esta tiende a tratarse como parte de la conversación espontánea y el diálogo; de forma concreta, en ocasiones se trabaja el principio de cortesía de Leech o las máximas de Grice, así como la importancia de los factores extralingüísticos; otras veces, sin embargo, únicamente se identifica la cortesía con el respeto y la educación.

Por otra parte, en las actividades sobre cortesía se tiende a plantear generalmente un trabajo escrito, como la reescritura de enunciados o el comentario de diálogos presentados por escrito, sin que se proponga prácticamente en ningún caso un trabajo de la dimensión oral de la lengua; a pesar de todo, se observa cierto interés por el acto de habla de la petición.

A.2 Análisis comparado del currículo en las leyes educativas: LOE frente a LOMCE

En este apartado llevamos a cabo un análisis del currículo de las leyes educativas Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006) y Ley Orgánica de Mejora para la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) (2013), con el fin de saber qué contenidos relacionados con la pragmática, y más concretamente con la cortesía lingüística, presenta la asignatura Lengua castellana y Literatura.

A.2.1 La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

A.2.1.1 Concreción curricular en la LOE: Secundaria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) lleva a cabo la concreción curricular para Secundaria en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre; en este, nos interesa específicamente la información relativa a la asignatura Lengua castellana y Literatura (730-41). Nos fijaremos en los objetivos brevemente y de forma más detenida en los contenidos y los criterios de evaluación.

Los objetivos de la materia Lengua castellana y Literatura que nos interesan son el segundo y el cuarto:

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos *contextos* de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.¹⁴⁹

¹⁴⁹ La cursiva en esta cita es nuestra, al igual que en las citas siguientes de este apartado en las que se hace referencia al contenido de la legislación. Se busca así resaltar el contenido relevante para nuestra investigación.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una *actitud respetuosa y de cooperación*. (Real Decreto [RD] 1631/2006: 732).

En el segundo objetivo se menciona la importancia de la adecuación al contexto y de la lengua como reguladora de la propia conducta, a la vez que en el cuarto se vincula a una actividad social y se relaciona con una actitud respetuosa y de cooperación. Vemos así que estos dos objetivos se pueden relacionar con el concepto de cortesía, si bien este no aparece entre los objetivos de la asignatura explícitamente.

Respecto a los contenidos de esta materia y los criterios de evaluación correspondientes, vienen organizados en cuatro bloques: Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar; Bloque 2. Leer y escribir; Bloque 3. La educación literaria; y Bloque 4. Conocimiento de la lengua (RD 1631/2006: 733 y ss.). Nos interesan especialmente los bloques primero y cuarto, por ser aquellos donde están presentes los contenidos que nos competen.

Además, en los cuatro cursos en los que se organiza la LOE se incluye como contenido del bloque 1 el siguiente:

Actitud de *cooperación y de respeto* en situaciones de aprendizaje compartido. Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta. (RD 1631/2006: 730).

Este contenido transversal a la etapa se relaciona con el concepto de cortesía, por ser la lengua un modo de cobrar conciencia y de estructurar el comportamiento individual, de acuerdo a la cooperación y el respeto. Sin embargo, cabe señalar que, de nuevo, no encontramos el concepto de cortesía mencionado.

El resto de contenidos relevantes para nosotros se encuentra en el bloque 4. En los dos primeros cursos se mencionan los usos de la lengua, las modalidades de la oración o la deixis, si bien no se habla concretamente ni de pragmática ni de cortesía lingüística:

- Primer curso>Contenidos>Bloque 4: «Observación de diferencias relevantes, contextuales y formales, entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales, especialmente los propios del ámbito

escolar. [...] Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las *intenciones de los hablantes*. Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas.» (RD 1631/2006: 733).

- Segundo curso>Contenidos>Bloque 4: «Reconocimiento de las *diferencias contextuales* y formales relevantes entre comunicación oral y escrita y entre los usos coloquiales y formales en los discursos ajenos y en la elaboración de los propios. Reconocimiento de algunos significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración. Identificación y uso de las formas de deixis personal, temporal y espacial (demostrativos, adverbios de tiempo y lugar) en textos orales y escritos.» (RD 1631/2006: 735).

A pesar de no incluirse contenidos sobre pragmática y cortesía, en el primer curso se menciona la intención de los hablantes: «Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las *intenciones de los hablantes*.»

Sin embargo, el enfoque sobre los contenidos varía en el tercer curso, pues en él se cita la cortesía:

- Tercer curso> Contenidos>Bloque 4: «Conocimiento de las diferencias entre usos orales informales y formales de la lengua y conciencia de las situaciones comunicativas en que resultan adecuados. Reconocimiento y uso de los *significados contextuales que pueden adquirir las modalidades de la oración y las perífrasis verbales de carácter modal*. Identificación y uso de las *variaciones (fórmulas de confianza y de cortesía)* que adoptan las formas deícticas en relación con la situación.» (RD 1631/2006: 737).

Vemos que se menciona explícitamente la cortesía, al especificar «fórmulas de confianza y de cortesía»; sin embargo, aparece limitada al uso de los tratamientos pronominales. Paralelamente, en los criterios de evaluación del tercer curso se menciona del mismo modo: «Se atenderá en especial a las variaciones sociales de la deixis (fórmulas de confianza y de cortesía) [...]» (RD 1631/2006: 739). Se observa que la cortesía se incluye tan solo dentro de la deixis y se vincula a la situación, sin tratarse específicamente como un aspecto de la pragmática.

Respecto al cuarto curso, la cortesía no aparece como tal en los contenidos, en los que únicamente se habla de la subjetividad en las situaciones de comunicación: «Reconocimiento y utilización de algunas formas de expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo y argumentativo e identificación y uso de las variaciones que adoptan las formas deícticas en relación con las *situaciones de comunicación* [...]» (RD 1631/2006: 740). Curiosamente, sin embargo, se menciona la cortesía en los criterios de evaluación, lo que se puede explicar por haberse tratado el curso anterior y por estar incluida en este curso de modo implícito: «Se evaluarán todos los aspectos de la adecuación y cohesión y especialmente la expresión de la subjetividad (opinión, valoración, certeza, inclusión de citas) y las *variaciones expresivas de la deixis (fórmulas de confianza, de cortesía)* [...]» (RD 1631/2006: 741). De nuevo, vemos que la cortesía, limitada a los tratamientos, se incluye como parte de la deixis.

En definitiva, en el currículo de Secundaria de la LOE la cortesía lingüística aparece de forma puntual, en el tercer curso principalmente y en el cuarto curso someramente; no se menciona en los dos primeros cursos de la etapa. Por otro lado, cuando aparece como contenido y criterio de evaluación no se incluye de forma autónoma, sino como parte de la deixis, sin que cobre la relevancia que a nosotros nos interesa.

A.2.1.2 Concreción curricular en la LOE: Bachillerato

La concreción curricular para Bachillerato en la LOE se especifica en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; en este, analizaremos la información sobre la asignatura Lengua castellana y Literatura (45398-401). Cabe señalar que, a diferencia de lo observado en el currículo de Secundaria, aquí no se especifica la información por cursos, sino por etapa, aunando primero y segundo de Bachillerato. Nos fijaremos en los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

En primer lugar, los objetivos relacionados con la pragmática y la cortesía son el segundo y el tercero:

2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas *situaciones de comunicación* y a las *diferentes finalidades comunicativas*, especialmente en el ámbito académico.

3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la *comunicación interpersonal*, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción. (RD 1467/2007: 45399).

Se mencionan aquí las situaciones de comunicación, las finalidades comunicativas, la comunicación interpersonal o la organización racional de la acción, conceptos que se pueden incluir dentro del ámbito de la pragmática y la cortesía, si bien no aparecen explícitamente mencionados; además, la cortesía se aborda en realidad de forma implícita, al tratar la comunicación interpersonal; lo que prima, en realidad, son las funciones cognitivas, prescindiéndose de la dimensión social de la lengua.

Respecto a los contenidos, se organizan de acuerdo a bloques. Sin embargo, estos no son los mismos que en Secundaria; en esta etapa no obligatoria los bloques son los siguientes: La variedad de los discursos y el tratamiento de la información; El discurso literario; y Conocimiento de la lengua. (RD 1467/2007: 45398). Los contenidos que nos interesan están presentes en los bloques primero y tercero:

- Contenidos>1. La variedad de los discursos y el tratamiento de la información: «Conocimiento del papel que desempeñan los factores de la *situación comunicativa* en la determinación de la variedad de los discursos. Clasificación y caracterización de los diferentes géneros de textos, orales y escritos, de acuerdo con los factores de la situación, analizando su registro y su adecuación al *contexto de comunicación*.» (RD 1467/2007: 45399).

Observamos entonces que se mencionan los factores de la situación comunicativa y el contexto de comunicación, lo cual se relaciona con nuestro estudio. Además, nos interesa especialmente parte de los contenidos del tercer bloque:

- Contenidos> 3. Conocimiento de la lengua: «Reconocimiento de la relación entre la modalidad de la oración y los *actos de habla e interpretación del significado contextual de las modalidades de la oración*. Reconocimiento y uso de las formas lingüísticas de expresión de la subjetividad y de la objetividad y de sus formas de expresión en los textos.» (RD 1467/2007: 45399).

En este caso, se incluyen los actos de habla como contenido específico por aprender, de forma que una de las partes fundamentales de la teoría de la pragmática aparece en el

currículo de Bachillerato, pudiendo afirmar que en este caso se ha tenido en cuenta para diseñar el currículo. La teoría de los actos de habla se vincula a la modalidad oracional, cobrando ambas importancia por estar interrelacionadas.

En lo que toca a los criterios de evaluación, al ser paralelos a los contenidos, volvemos a encontrar los actos de habla específicamente:

7. Utilizar sistemáticamente los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada. Con este criterio se pretende comprobar que se adquieren determinados conocimientos sobre la lengua y se utilizan de forma sistemática y reflexiva en relación con la comprensión, el análisis, la composición y la revisión de los textos. Se atenderá a los distintos *factores de la situación comunicativa*, el registro, las modalidades de la oración en relación con los actos de habla que se realizan; las formas de expresar la subjetividad y la objetividad, los procedimientos de conexión y los conectores y marcadores propios de los diferentes textos; los procedimientos anafóricos, las relaciones léxicas formales y semánticas y el papel de las terminologías en el ámbito académico; el papel de los tiempos verbales como procedimientos de cohesión y el uso de los tiempos y modos verbales y de las perífrasis; los procedimientos lingüísticos y paralingüísticos de inclusión del discurso de otros. Se reconocerá la estructura semántica y sintáctica de la oración y las distintas posibilidades de unión de oraciones para formar enunciados complejos en función del *contexto y de las intenciones del emisor*. Se evaluará el uso correcto de las convenciones ortográficas. (RD 1467/2007: 45401).

En conclusión, en el currículo de Bachillerato de la LOE aparecen mencionados los actos de habla. Sin embargo, por encima de todo se tratan el análisis del discurso y la lingüística textual, sin detenerse particularmente en la pragmática.

A.2.2 La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

A.2.2.1 Concreción curricular en la LOMCE: Secundaria

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece numerosas diferencias con la LOE, analizada en el epígrafe previo.

Una primera diferencia con la LOE se encuentra en la organización de las etapas de la Educación Secundaria en la LOMCE:

Artículo 23 bis. Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria. La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico. (Ley Orgánica 8/2013: 97872).

Vemos así que en la LOMCE hay una primera etapa de tres cursos y una segunda de un único curso, enfocado a preparar el Bachillerato, frente a los cuatro cursos de la LOE, organizados en dos ciclos de dos cursos cada uno.

Aclarada así la organización de las etapas de la Educación Secundaria en la LOMCE, pasamos a comentar aquel aspecto que más nos interesa, esto es, el currículo. Este se especifica en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, tanto para Secundaria como para Bachillerato; en el «Anexo I. Materias del bloque de asignaturas troncales» se incluye nuestra asignatura: «24. Lengua castellana y Literatura» (357-78); los bloques que sirven para estructurar la asignatura son los siguientes: *Comunicación oral: escuchar y hablar*; *Comunicación escrita: leer y escribir*; *Conocimiento de la lengua*; y *Educación literaria* (358-9). A continuación analizaremos el currículo por bloques, observando los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables de la LOMCE; en primer lugar nos centraremos de forma conjunta en el primer ciclo de ESO, esto es, los tres primeros cursos, para después pasar al segundo ciclo, es decir, 4º de ESO.

En el primer ciclo de ESO se menciona, dentro de los contenidos del primer bloque:

Escuchar. [...] El *diálogo*. Observación, reflexión, comprensión y valoración del sentido global de los *debates, coloquios y conversaciones espontáneas*, de la *intención comunicativa* de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que los regulan. Hablar. [...] Participación en *debates, coloquios y conversaciones espontáneas* observando y respetando las normas básicas de *interacción, intervención y cortesía* que regulan estas prácticas orales. (RD 1105/2014: 359).

Vemos así que la cortesía se encuentra dentro del currículo, como parte de la destreza oral. A estos contenidos les corresponden sus criterios de evaluación:

4. Valorar la importancia de la *conversación* en la vida social practicando actos de habla: contando, describiendo, opinando, dialogando..., en *situaciones comunicativas* propias de la actividad escolar. 5. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente la claridad expositiva, la adecuación, coherencia y cohesión del contenido de las *producciones orales propias y ajenas*, así como los *aspectos prosódicos y los elementos no verbales* (gestos, movimientos, mirada...). 6. Aprender a *hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo*. 7. Participar y valorar la intervención en *debates, coloquios y conversaciones espontáneas*. 8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, *la expresión verbal y no verbal* y la representación de realidades, sentimientos y emociones. (RD 1105/2014: 359).

En este caso no se menciona específicamente la cortesía, pero sí los actos de habla; a pesar de todo, no está clara la definición de actos de habla, pues como ejemplos de los mismos se hace alusión a acciones como «contando, describiendo, opinando, dialogando...»; así, se observa que el concepto de actos de habla no coincide con el propio de la pragmática, sino que en este contexto es sinónimo de tipología textual. Por otro lado, en los estándares de aprendizaje evaluables vuelve a aparecer la cortesía, como también otros factores que determinan la relación entre el emisor y el receptor:

3.2. Observa y analiza las intervenciones particulares de cada participante en un *debate* teniendo en cuenta el *tono empleado, el lenguaje que se utiliza, el contenido y el grado de respeto hacia las opiniones de los demás*. 3.3. Reconoce y asume *las reglas de interacción, intervención y cortesía* que

regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral. (RD 1105/2014: 360).

La cortesía se vincula de nuevo a la destreza oral, como acabamos de ver al analizar los contenidos del bloque 1 del primer ciclo de ESO. Aparte de este primer bloque, podemos mencionar el bloque 3, que corresponde al conocimiento de la lengua; al tratar los contenidos, se dice:

Reconocimiento, uso y explicación de los diferentes *recursos de modalización en función de la persona* que habla o escribe. La expresión de la objetividad y la subjetividad a través de las *modalidades oracionales* y las *referencias internas al emisor y al receptor* en los textos. (RD 1105/2014: 363).

Aquí se destacan los papeles del emisor y el receptor, contemplando también su subjetividad. A estos contenidos les corresponden sus criterios de evaluación, a saber:

10. Identificar la *intención comunicativa* de la persona que habla o escribe. 11. Interpretar de forma adecuada los discursos orales y escritos teniendo en cuenta los elementos lingüísticos, las relaciones gramaticales y léxicas, la estructura y disposición de los contenidos en función de la *intención comunicativa*. (RD 1105/2014: 363).

Es importante en este caso la intención comunicativa, al igual que lo será en los estándares de aprendizaje evaluables:

10.1. Reconoce la expresión de la objetividad o subjetividad identificando las *modalidades* asertivas, interrogativas, exclamativas, desiderativas, dubitativas e imperativas en relación con la *intención comunicativa del emisor*. 10.2. Identifica y usa en textos orales o escritos las formas lingüísticas que hacen referencia al *emisor y al receptor, o audiencia*: la persona gramatical, el uso de pronombres, el sujeto agente o paciente, las oraciones impersonales, etc. (RD 1105/2014: 363).

En definitiva, en el primer ciclo de ESO se considera que la cortesía forma parte de la destreza oral, a la vez que se ponen de relieve la intención comunicativa y la subjetividad del emisor y del receptor. Además, si bien aparece explícito el término *actos de habla*, no se trata de aquel que se maneja en pragmática, sino que se utiliza

como sinónimo de tipología textual, como hemos visto previamente al abordar los criterios de evaluación.

Respecto a 4º de ESO, en el primer bloque se especifican contenidos sobre comunicación oral:

Escuchar. [...] Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la *intención comunicativa* de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación. [...] Hablar. [...] Conocimiento, comparación, uso y valoración de las *normas de cortesía de la comunicación oral que regulan las conversaciones espontáneas* y otras prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación. El debate. (RD 1105/2014: 365).

En este caso se mencionan las normas de cortesía de la comunicación oral, de tal modo que la cortesía se concibe como un conjunto de normas que se dan en los medios de comunicación. Además, en los criterios de evaluación correspondientes a estos contenidos de nuevo observamos la presencia de las normas de cortesía:

7. Conocer, comparar, usar y valorar las *normas de cortesía* en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propios de los medios de comunicación. (RD 1105/2014: 365).

Por último, en este primer bloque tenemos los estándares de aprendizaje evaluables:

3.5. Reconoce y asume las *reglas de interacción, intervención y cortesía* que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral. [...] 7.3. Participa activamente en los debates escolares, respetando las *reglas de intervención, interacción y cortesía* que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio. (RD 1105/2014: 365-6).

En este caso, al igual que en el contenido sobre el primer ciclo de ESO, se igualan las reglas de interacción con las de intervención y cortesía. Por otro lado, en el bloque 3 de 4º de ESO, esto es, conocimiento de la lengua, en los contenidos se precisa:

Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente *intención comunicativa*. [...] Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso

de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de utilizar el *registro adecuado* según las condiciones de la *situación comunicativa*. (RD 1105/2014: 369).

Se hace aquí hincapié en la intención y la situación comunicativa, sin que se especifique aspecto alguno de la cortesía; paralelo a ello, en los criterios de evaluación se vuelve a hacer alusión a los registros lingüísticos:

10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el *registro adecuado* a cada momento. (RD 1105/2014: 369).

Lo mismo sucede con los estándares de aprendizaje evaluables:

10.1. Reconoce los registros lingüísticos en textos orales o escritos en función de la intención comunicativa y de su uso social. 10.2. Valora la importancia de utilizar el *registro adecuado* a cada situación comunicativa y lo aplica en sus discursos orales y escritos. (RD 1105/2014: 369).

En definitiva, el término *cortesía* aparece en el mismo nivel que los de *interacción* e *intervención*, tanto al concretar el currículo del primer ciclo como el de 4º de ESO de la LOMCE: «reglas de intervención, interacción y cortesía»; sería interesante saber cuál es el significado exacto tanto de la expresión *reglas de interacción e intervención* como de *reglas de cortesía*, con el fin de comparar estos conceptos con aquellos de la teoría de la cortesía con la que trabajamos y saber si se refieren a la misma idea. En este sentido, en el primer ciclo de ESO hemos encontrado el término *actos de habla* como sinónimo de tipología textual, es decir, con un significado diferente a aquel que se maneja en pragmática. En conclusión, los términos relacionados con la pragmática lingüística constan en el currículo de Educación Secundaria de la LOMCE; no obstante, es preciso que se definan, con el fin de saber si se refieren a las mismas nociones que aquellas reflejadas en la disciplina lingüística de la pragmática, o si se utilizan como sinónimo de otros aspectos de la lingüística.

A.2.2.2 Concreción curricular en la LOMCE: Bachillerato

El currículo para Bachillerato se especifica en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, al igual que el de Secundaria; como hemos visto en el apartado anterior, para acercarnos a la materia Lengua castellana y Literatura remitimos al Anexo I de dicho RD (357-78). Vemos así que los bloques en los que se organiza la asignatura se mantienen en Bachillerato (*Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir; Conocimiento de la lengua; y Educación literaria*) (358-9).

En el primer curso de Bachillerato se imparte la asignatura Lengua Castellana y Literatura I. En el primer bloque se hace referencia a la situación comunicativa, en concreto en los contenidos:

La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico. Su proceso y la *situación comunicativa*. (RD 1105/2014: 371).

Dichos contenidos tienen su correspondencia en los estándares de aprendizaje evaluables:

1.2. Se expresa oralmente con fluidez, con la entonación, el tono, timbre y velocidad adecuados a las condiciones de la *situación comunicativa*. 1.3. Ajusta su expresión verbal a las condiciones de la *situación comunicativa*: tema, ámbito discursivo, tipo de destinatario, etc. empleando un léxico preciso y especializado y evitando el uso de coloquialismos, muletillas y palabras comodín. (RD 1105/2014: 371).

En este caso se tienen en cuenta los factores que determinan la situación comunicativa. En cuanto al tercer bloque, conocimiento de la lengua, en los contenidos se hace alusión a la modalidad y a las variedades de la lengua: «La modalidad. Variedades de la lengua» (RD 1105/2014: 373). Paralelamente, en los criterios de evaluación se remite de nuevo a estas, así como a la situación comunicativa:

4. Reconocer los rasgos propios de las diferentes tipologías textuales identificando su estructura y los rasgos lingüísticos más importantes en relación con la *intención comunicativa*. [...] 8. Reconocer los diversos usos sociales y funcionales de la lengua, mostrando interés por ampliar su propio repertorio verbal y evitar los prejuicios y estereotipos lingüísticos. (RD 1105/2014: 373).

De nuevo, los estándares de aprendizaje evaluables citan la situación comunicativa:

4.2. Analiza y explica los rasgos formales de un texto en los planos morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-textual, relacionando su empleo con la *intención comunicativa del emisor* y el resto de condiciones de la *situación comunicativa*. [...] 5.2. Identifica, analiza e interpreta las formas gramaticales que hacen referencia al contexto temporal y espacial y a los participantes en la comunicación. 5.3. Valora los recursos expresivos empleados por el emisor de un texto en función de su *intención comunicativa* y del resto de los elementos de la situación comunicativa, diferenciando y explicando las marcas de objetividad y de subjetividad y los distintos procedimientos gramaticales de inclusión del emisor en el texto. (RD 1105/2014: 373).

Así, vemos que la situación comunicativa y los factores que la condicionan son tomados como instrumentos para llevar a cabo el análisis del texto, aplicándolos entonces a la tipología textual.

Respecto a 2º de Bachillerato, tenemos en cuenta la asignatura Lengua Castellana y Literatura II. En el apartado de contenidos del primer bloque se menciona:

La comunicación oral no espontánea en el ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial. Su caracterización. Comprensión y producción de textos orales procedentes de los medios de comunicación social: géneros informativos y de opinión. La publicidad. *Presentación oral*: planificación, documentación, evaluación y mejora. (RD 1105/2014: 375).

Cobra aquí importancia la destreza oral planificada. Lo mismo se observa en los criterios de evaluación:

1. Escuchar de forma activa y analizar textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, identificando los rasgos propios de su género, relacionando los aspectos formales del texto con la *intención comunicativa del emisor* y con el *resto de los factores de la situación comunicativa*. (RD 1105/2014: 375).

De este modo, se citan, junto a la destreza oral no planificada, la situación comunicativa y los factores condicionantes como claves para el análisis del texto; en la misma línea se encuentran los estándares de aprendizaje evaluables:

1.1. Reconoce las distintas formas de organización del contenido en una argumentación oral, analizando los *recursos verbales y no verbales empleados por el emisor* y valorándolos en función de los *elementos de la situación comunicativa*. 1.2. Analiza los recursos verbales y no verbales presentes en textos orales argumentativos y expositivos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial relacionando los aspectos formales y expresivos con la *intención del emisor*, el género textual y el resto de los *elementos de la situación comunicativa*. [...] 4.4. Se expresa oralmente con claridad, precisión y corrección, ajustando su actuación verbal y no verbal a las condiciones de la situación comunicativa y utilizando los recursos expresivos propios del registro formal. (RD 1105/2014: 375).

En cuanto al tercer bloque, aquel que versa sobre el conocimiento de la lengua, leemos al tratar los contenidos:

Identificación y uso de los recursos expresivos que marcan la objetividad y la subjetividad. Observación, reflexión y explicación de la deixis temporal, espacial y personal. Las variedades de la lengua. (RD 1105/2014: 377).

Aquí se hace hincapié en la subjetividad, así como en la deixis y las variedades de la lengua. Paralelamente, esto lo encontramos también en los criterios de evaluación:

3. Identificar y explicar los distintos niveles de significado de las palabras o expresiones en función de la *intención comunicativa del discurso oral o escrito en el que aparecen*. [...] 6. Aplicar los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua a la comprensión, análisis y comentario de textos de distinto tipo procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, relacionando los usos lingüísticos (marcas de objetividad y subjetividad; referencias deícticas temporales, espaciales y personales y procedimientos de cita) con la *intención comunicativa del emisor y el resto de los elementos de la situación comunicativa*. (RD 1105/2014: 377).

Junto a la situación comunicativa y sus factores, se menciona la intención comunicativa, todo ello aplicado al análisis textual. Finalmente, en los estándares de aprendizaje evaluables volvemos a encontrar estos conceptos:

2.1. Identifica y explica los usos y valores de las distintas categorías gramaticales, relacionándolos con la intención comunicativa del emisor, con la

tipología textual seleccionada, así como con otros componentes de la *situación comunicativa: audiencia y contexto*. [...] 3.1. Explica con propiedad el significado de palabras o expresiones, diferenciando su uso denotativo y connotativo y relacionándolo con la *intención comunicativa del emisor*. [...] 6.1. Reconoce, analiza y explica las características lingüísticas y los recursos expresivos de textos procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, relacionando los usos lingüísticos con la *intención comunicativa del emisor y el resto de los elementos de la situación comunicativa* y utilizando el análisis para profundizar en la comprensión del texto. 6.2 Aplica los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua a la comprensión, análisis y comentario de textos de distinto tipo procedentes del ámbito académico, periodístico, profesional y empresarial, relacionando los usos lingüísticos (marcas de objetividad y subjetividad; referencias deícticas temporales, espaciales y personales y procedimientos de cita) con la *intención comunicativa del emisor y el resto de los elementos de la situación comunicativa*. 6.3. Reconoce y explica los distintos procedimientos de inclusión del *emisor y receptor* en el texto. (RD 1105/2014: 377).

Lo interesante es observar que la pragmática, si bien no citada como tal, aparece como un plano del análisis de textos; de esta forma, un texto también ha de cobrar sentido apelando a la situación comunicativa y los elementos que la componen.

En definitiva, en la LOMCE observamos que en el Bachillerato la pragmática se tiene en cuenta como disciplina a la hora de analizar y comprender la tipología textual. Conceptos como situación comunicativa, emisor, receptor o intención comunicativa son fundamentales y aparentemente se encuentran en el mismo nivel que el análisis morfológico o sintáctico. Sin embargo, encontramos cierta vaguedad en el uso de algunos de estos términos, como ocurre con *registro y situación comunicativa*, utilizados recurrentemente en un sentido amplio, sin que se llegue a concretar con exactitud a qué se refieren; en este sentido, sería necesario precisar el uso de estas nociones. Del mismo modo, a través de este análisis hemos observado que la pragmática se concibe como contenido vinculado al análisis textual; no obstante, dada su relación con el uso cotidiano de la lengua, podría resultar interesante incluirla de forma más explícita, al mismo tiempo que considerar no solamente la situación comunicativa, sino también otros aspectos, tales como la cortesía o los actos de habla.

A.3 Propuesta didáctica

Como hemos visto previamente, la cortesía apenas es tratada en la muestra de manuales escolares seleccionada y, de ser abordada, generalmente formará parte de la conversación espontánea y el diálogo. El contenido que se explica a propósito de la pragmática irá desde el principio de cortesía de Leech o las máximas de Grice hasta la concepción de la cortesía como respeto o educación. En cuanto a la propuesta de actividades, hemos encontrado que normalmente se plantea como una práctica escrita. Por otra parte, las leyes educativas citan someramente aspectos relativos a la cortesía que, por otra parte, no especifican cómo desarrollar, con lo que finalmente corren el riesgo de quedarse en meras ideas teóricas y no en contenidos llevados a la práctica.

A esto se suman las opiniones de nuestros informantes recogidas mediante las entrevistas de hábitos sociales. Una de las preguntas planteadas en estas, en concreto la número 28, se centró en debatir si en la asignatura de Lengua castellana y Literatura se enseña y aprende cortesía; como hemos podido ver en el análisis de dichas respuestas, muchos de los informantes asocian esta asignatura con la ortografía, la morfología y especialmente la sintaxis, a la vez que reconocen que sería interesante profundizar en los aspectos relativos a la cortesía, trabajando específicamente en pequeños grupos.¹⁵⁰

Así las cosas, dedicamos el siguiente apartado a realizar una propuesta práctica, en particular unas líneas generales de una serie de diez actividades didácticas, en torno a la cortesía, considerando también los aspectos tratados a lo largo de nuestra investigación, esto es, las peticiones. Antes de realizar la propuesta didáctica concreta tendremos en cuenta varios conceptos necesarios a la hora de presentar una propuesta didáctica. Así, trataremos las nociones de competencias comunicativa y pragmática, basándonos en Hymes (1971), el Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes (1997-2015), Diana Bravo (2005b) y el Consejo de Europa (2001, 2002); también nos fijaremos en el concepto de motivación, teniendo en cuenta los trabajos de Trudgill (1974), Naciones Unidas (2003), Labov (1972) y Marina (2013); por otro lado, consideraremos la importancia del término *currículo*, partiendo de Bourdieu (1997) y Alejandro Tiana (en: Boooooo Cooperativa Madrileña, 2013); además, tomaremos en consideración la concepción constructivista del aprendizaje de Lev Vigotsky (1934, 1973), como también los aprendizajes significativo y funcional, de acuerdo con Ausubel

¹⁵⁰ V. 5.3.3.

et al. (1976, 1983); del mismo modo, nos centramos en la noción de destrezas, siguiendo al Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes. Se trata, en suma, de un apartado dedicado a la didáctica de la cortesía.

A.3.1 Las competencias comunicativa y pragmática

A la hora de incorporar la cortesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje nos interesa tener en cuenta la noción de competencia. En este sentido, podemos mencionar a Hymes, quien sostiene que la lengua se basa en la conducta comunicativa y la vida social; entiende entonces que el término *competencia* es un concepto que incluye tanto el conocimiento como el uso, pues se trata del «término más general para las capacidades de una persona» (1971: 282).

Tras la aparición del concepto de competencia se han venido estableciendo diferentes tipos de competencias. Entre aquellas que conciernen los aspectos lingüísticos, la más global es la *competencia comunicativa*, la cual es definida de la siguiente manera en el *Diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera (ELE)*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

(Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes, 1997-2015:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm>).

Vemos entonces que la competencia comunicativa está compuesta por distintas disciplinas de la lingüística.

Por otra parte, nos interesa también el concepto de competencia pragmática establecido en la misma obra:

La competencia pragmática es uno de los componentes que algunos autores han descrito en la competencia comunicativa. Atañe a la capacidad de realizar un

uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. (Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes, 1997-2015: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm>).

Así, la competencia pragmática incorpora la realidad de los interlocutores y del contexto de comunicación, por lo que resulta relevante para nuestra propuesta didáctica. En este mismo sentido, Diana Bravo (2005b) habla, desde el enfoque de la perspectiva sociocultural, de la competencia de la pragmática sociocultural, basada en la necesidad de compartir los conocimientos de naturaleza sociocultural; además, apunta el hecho de que las diferencias generacionales también podrían ser contempladas como parte de la pragmática sociocultural; esto nos interesa particularmente, dado que en nuestra investigación hemos encontrado que los adolescentes poseen un estilo comunicativo vinculado a la etapa vital y el momento de desarrollo en el que se encuentran, frente a hablantes de otras edades, como los adultos o los niños.

Además, a propósito de la competencia pragmática, es importante señalar aquí que en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* se incluyen dentro de las competencias comunicativas de la lengua las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (2001, 2002: 106-27). La concepción de una multiplicidad de competencias resulta sumamente interesante, de tal forma que las competencias lingüísticas estarán compuestas a su vez por las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. A continuación, se tratan las competencias sociolingüísticas, donde se incluyen explícitamente las normas de cortesía, junto a los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento; concretamente, las normas de cortesía se conciben de acuerdo a la concepción de cortesía positiva y negativa, al igual que se menciona el correcto uso de los marcadores de cortesía y se trata la descortesía. Finalmente, las competencias pragmáticas incluyen la competencia discursiva (sobre la organización, estructura y orden de los mensajes), la competencia funcional (relativa a las funciones comunicativas) y la competencia organizativa (acerca de los esquemas de interacción y

de transacción). Vemos así que en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se tratan específicamente las normas de cortesía, lo cual no debe sino ser puesto de relevancia; por otra parte, si bien las normas de cortesía son concebidas en esta obra como un aspecto de la competencia sociolingüística, en nuestro caso las consideramos parte de la pragmática y no de la sociolingüística, siguiendo el criterio establecido por el Instituto Cervantes y de acuerdo con la bibliografía que ha servido de base para elaborar el planteamiento teórico de nuestra investigación; en este mismo sentido encontramos también las palabras de Reyes, Baena y Urios (2000, 2005):

La cortesía lingüística no es solamente un problema de normas sociales variables, apto para ser estudiado por la sociología y la lingüística, sino también un problema de pragmática general, puesto que es imprescindible dar su lugar a la cortesía en la descripción de los principios que guían la comunicación humana. (2000, 2005: 97).

Así, la pragmática aparece ligada a la comunicación. De esta manera, las normas de cortesía en ella incluidas pueden concebirse como reglas compartidas por parte de los interlocutores, como señalaba Van Dijk al tratar la etnografía: «Puso de relieve el hecho de que los hablantes de un lengua no sólo conocen su gramática, sino que poseen además una competencia comunicativa mucho más amplia como miembros de una cultura. Los hablantes también comparten el conocimiento cultural de las reglas acerca de cómo hablar entre ellos de modo apropiado [...]» (2000, 2008: 53).

A.3.2 Hacia la motivación

En este epígrafe tenemos en cuenta algunas de las conclusiones obtenidas tras analizar los cuestionarios *DCT*, de acuerdo a las cuales hemos visto que, a mayor nivel académico de los padres, mayor nivel académico de los hijos.¹⁵¹ Por esta razón, se establece como prioridad mejorar la atención escolar para poder salvar estas barreras sociológicas y evitar que el nivel académico de los padres condicione el de sus hijos cuando esta influencia es negativa.

Partiremos entonces del estilo comunicativo dominado por nuestros informantes, es decir, el registro restringido que manejan cuando se encuentran entre ellos. Al hilo de

¹⁵¹ V. Capítulo 3.

la relevancia que el grupo de iguales cobra entre los adolescentes, como hemos visto en la conclusión final de nuestro estudio, nos interesa la mención que Peter Trudgill (1974) hace sobre la importancia que la lengua tiene entre los adolescentes como manifestación de pertenencia a un grupo y símbolo de identidad; así, si se rechaza la lengua del adolescente, este lo interpretará como un rechazo hacia sí mismo y hacia su grupo de iguales. Esta es la razón por la que resulta importante acercarnos al código que nuestros informantes manejan para, desde él y basándonos en la motivación, dar el paso a la práctica y aprendizaje de otros códigos. A esto se suma, además, el hecho de que en las entrevistas de hábitos sociales nuestros informantes se hayan mostrado cooperativos con la investigadora, al ser participativos, mostrar interés por los temas y las preguntas acerca de sus propias ideas y práctica de la cortesía, y proporcionar respuestas enriquecedoras a las preguntas planteadas; incluso volvieron a sugerir que les gustaría participar de nuevo en una práctica de este tipo: «Profe, esto ha *molao*, ¿eh? A mí me gusta hacer estas cosas» (I30).

Este mismo sentido de libertad y confianza se halla también en la *Convención sobre los Derechos del Niño*: «También es fundamental en la realización de los derechos del niño a la salud y el desarrollo, el derecho a expresar su opinión libremente y a que se tengan debidamente en cuenta sus opiniones (art. 12). Los Estados Partes necesitan tener la seguridad de que se da a los adolescentes una posibilidad genuina de expresar sus opiniones libremente en todos los asuntos que le afectan, especialmente en el seno de la familia, en la escuela y en sus respectivas comunidades.» (Naciones Unidas, 2003: 3-4).

Por otro lado, Labov (1972) trató los problemas de lectura del alumnado y explicó que, en los contextos educativos por él estudiados (barrios marginales de Estados Unidos), se daba un desconocimiento mutuo tanto por parte del profesorado como del alumnado: por un lado, los alumnos que no hablaban inglés estándar, ignoraban las reglas del mismo; por otro lado, tanto los profesores como los editores de los libros de texto desconocían las reglas del inglés no estándar e incluso lo consideraban poco prestigioso al amonestar a los alumnos que hablaban esta variedad indicando, por ejemplo, que no se trataba de un idioma. Dado este problema, Labov (1972: 3) se planteaba si el conocimiento por parte de los profesores de las diferencias entre la variedad hablada por parte de su alumnado (*Black English Vernacular*) y el inglés estándar podría ayudar a la práctica educativa y a mejorar el proceso de

enseñanza-aprendizaje con este alumnado en particular, poniendo así de relevancia el papel del profesor al decir: «Está ampliamente reconocido que la actitud del profesor hacia el alumno es un factor importante en su éxito o fracaso.» En este sentido, Labov también hacía alusión a la enorme distancia que existía entre la escuela y la realidad diaria de los alumnos. (1972: 30-1).

En definitiva, conviene destacar que resulta necesario considerar la opinión y la subjetividad del alumnado, partiendo incluso del interés por su propia realidad para, desde ella, abordar la comunicación en otras realidades y situaciones. Se buscará así reducir la distancia que puede existir entre su realidad y el entorno escolar, como también motivar a los mismos alumnos, de acuerdo con la explicación del filósofo José Antonio Marina acerca de la motivación:

Este es el esquema elemental de una acción. Algo se convierte en objeto valioso PARA MÍ y despierta mis ganas de actuar. Este es el primer hecho que debemos comprender. Las cosas que tenemos alrededor, que vemos, escuchamos, con las que tropezamos, son interpretadas por cada uno de nosotros al conocerlas de manera distinta. Las evaluamos desde nuestros sistemas de preferencias. Percibimos su atractivo o su repulsión. (2013: 21).

En este sentido, la interpretación de la realidad se hace de acuerdo al sistema de preferencias personal, vinculado a las inteligencias generadora y ejecutiva:

Esa evaluación afectiva, que nos parece inmediata –nos gusta o no nos gusta, nos divierte o nos aburre, nos resulta simpático o antipático–, es el resultado de una compleja elaboración de nuestra inteligencia generadora. [...] Podemos distinguir dos niveles funcionales en nuestra inteligencia. Hay una inteligencia que produce ocurrencias, ideas, sentimientos, sin que sepamos cómo lo hace –la inteligencia generadora– y hay una inteligencia que somete a inspección esas ocurrencias y les permite pasar a la acción o no –la inteligencia ejecutiva–. (2013: 21).

Las inteligencias generadora y ejecutiva se encuentran entonces íntimamente relacionadas. Además, Marina señala que estas se vinculan con la educación, pues se trata de que el alumno tenga buenas ideas, sentimientos y deseos a partir de los cuales evalúe, tome decisiones y lleve a cabo acciones. Para todo ello, se puede orientar la motivación:

El concepto de «motivación» es uno de los más confusos de la psicología, porque incluye muchas cosas. [...] el resultado de una compleja síntesis de la inteligencia generadora, cuyo resultado vivimos como una fuerza interior orientada hacia objetivos dotados de valor. Tiene, pues, dos manifestaciones: la energía y la orientación. [...]

Todos sabemos que podemos intensificar el deseo:

1. Aumentando la necesidad.
2. Haciendo más atractiva la meta, su valor, el incentivo. (2013: 25-6).

Así pues, buscaremos principalmente motivar a nuestro alumnado para trabajar contenidos relacionados con la cortesía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un punto de partida será, como ya señalábamos, tomar en cuenta la propia realidad del alumnado y trabajar sobre ella.

A.3.3 Currículo, aprendizaje significativo y destrezas

A la hora de reflexionar sobre el diseño de actividades didácticas hemos tenido en cuenta que deseábamos trabajar contenidos relacionados con la cortesía lingüística, incluyendo así mismo la realización de peticiones, las cuales hemos ido analizando a lo largo de nuestra investigación. Así, hemos considerado las interesantes reflexiones de Pierre Bourdieu recogidas en «Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza» (1997: 129-44); entre estos, destacamos particularmente el primero:

Los programas deben ser sometidos a una puesta en cuestión periódica tratando de introducir en ellos los conocimientos exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad [...] (1997: 131).

Vemos así que se hace referencia a la necesidad de cuestionar los contenidos tradicionalmente incluidos en los programas para incluir aquellos acordes con los cambios dados en la sociedad.

En este mismo sentido se hallan las palabras del catedrático de Historia de la Educación Alejandro Tiana:

Tenemos un poco más de problema en un excesivo academicismo, o sea, el sistema educativo español tiene unos currículos que no es que sean antiguos pero son excesivamente académicos en comparación con otros países. Francia

también es muy académico, o sea, digamos, no es una excepción España, pero está entre los países que lo tienen, ¿no? Mientras que hay otros que lo que tienen es un sistema de currículos mucho más abiertos, más centrados en el desarrollo de capacidades o de competencias, o de *skills* [...] En lugar de aprender muchas leyes científicas, pues es desarrollar el pensamiento científico, que incluye aprender leyes, pero aplicarlas. En lugar de aprender muchos, digamos, trucos de resolución de problemas, es saber plantear la resolución de problemas y resolverlos, ese tipo de cosas, ¿no? (Booooo Sociedad Cooperativa Madrileña, 2013: 0:16:45-0:17:43).

Aquí, Tiana destaca la importancia de trabajar en base a las competencias y no solamente a los aspectos teóricos de las diferentes disciplinas.

Este fenómeno relativo a la rigidez del currículo es el que hemos encontrado en cuanto a los contenidos relacionados con la cortesía, los cuales por el momento tienen poco peso en el conjunto de los programas de la materia Lengua castellana y Literatura. Además, de trabajarse, se hace en relación casi exclusivamente con la dimensión escrita de la comunicación. Por esta razón, nos disponemos a llevar a cabo aquí una propuesta didáctica práctica en la que se trabajen contenidos de cortesía en su dimensión oral.

Dicha práctica se elaborará de acuerdo a una visión constructivista e interaccionista del desarrollo cognitivo, es decir, «la idea de que es el individuo el que *construye* activamente su conocimiento a través de la *interacción* con el medio» (Gutiérrez Martínez y García Madruga, 2008, 2003: 91). El representante principal de este enfoque educativo es Lev Vigotsky, para quien el aprendizaje está socialmente mediado y se basa en la interacción, desempeñando el adulto un papel de mediador; este ha de tener en cuenta la noción de «andamiaje», de forma que la ayuda que proporcione al adolescente se adapte al nivel de este; de este modo, a medida que este va aprendiendo, la ayuda disminuirá en beneficio de la ejecución autónoma. Además, se ha de tener en cuenta la noción de «zona de desarrollo próximo», de acuerdo a la cual es preciso conocer tanto el desarrollo actual del adolescente como su desarrollo potencial mediante el aprendizaje. (Gutiérrez Martínez y Carriedo López, 2008, 2003: 331-61).

Además, concebimos que el aprendizaje ha de ser significativo; este tipo de aprendizaje fue originariamente definido por Ausubel *et al.*:

El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. (1976, 1983: 48).

Así, el aprendizaje significativo se vincula con los nuevos aprendizajes. Además, se deben dar unas condiciones para que se dé aprendizaje significativo, como señalan Ausubel *et al.*:

El aprendizaje significativo presupone *tanto* que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra. (1976, 1983: 48).

De este modo, los nuevos aprendizajes se vinculan a lo que ya se sabe gracias a la capacidad para relacionar. Nos interesan entonces las palabras de Coll Salvador y Solé i Gallart:

En síntesis, aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad. (1989: 17).

En este sentido, el aprendizaje significativo se convierte en aprendizaje funcional, puesto que lo aprendido será aplicable en otros contextos y situaciones. De esta forma, nuestra propuesta didáctica práctica será concebida a modo de actividades que tengan cabida en un aprendizaje significativo y funcional.

Aparte de la noción de aprendizaje considerada, es importante precisar la noción de destrezas, para lo cual seguimos al Instituto Cervantes y, en concreto, el Centro Virtual Cervantes: «Con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua»; tras esta definición, encontramos una explicación sobre la relación entre la lengua y su uso en función de la destreza activada:

Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición. (Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes, 1997-2015: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm>).

Así pues, nos interesa especialmente la destreza de la interacción oral, donde se complementan la expresión oral y la comprensión auditiva. Serán esta destreza y estos aspectos los que tengamos en cuenta en mayor medida a la hora de diseñar una práctica de la cortesía y de la realización de peticiones, en parte porque se adecuaba a dicho contenido y en parte por la falta de presencia de estas cuestiones a lo largo de los manuales escolares analizados previamente.

A.3.4 Actividades didácticas sobre cortesía

En la muestra de manuales analizados hemos observado que, si bien la cortesía se relaciona con el diálogo espontáneo y la conversación, sin embargo no existen prácticamente propuestas de actividades sobre aspectos orales de la lengua. En su lugar, gran parte de las actividades proponen análisis de conversaciones presentadas por escrito, así como de textos literarios. Por esta razón, incluimos en este apartado unas líneas generales de una serie de propuestas de práctica de la cortesía, ateniéndonos especialmente a su dimensión de destreza de la interacción oral. Partimos para ello del análisis de la realidad diaria de la comunicación, a través de la observación y la reflexión. También se planteará el trabajo a partir de otros soportes audiovisuales; en este sentido, estamos de acuerdo con Arroyo Almaraz y García García:

La clase de Lengua y Literatura, y especialmente el comentario de texto, debe considerar los mensajes auditivos, visuales y audiovisuales como materia de análisis tal y como se producen en la realidad lectora de nuestros alumnos. No

olvidando el carácter cultural y simbólico, además de significativo que la información adquiere a través de ellos. Los textos audiovisuales, además de recoger la tradición cultural, son mensajes de fuerte contenido verbal que actualizan la retórica para crear imágenes mentales en los lectores. (2002: 16).

De esta forma, consideraremos los contenidos de audio, visuales y audiovisuales, como también trabajaremos la recreación de la realidad mediante actividades de juegos de roles o propuestas de debate, por ejemplo.

Además, en las actividades se tendrá en cuenta la incorporación de las nuevas tecnologías, de tal forma que se recurrirá a ellas para presentar los trabajos, por ejemplo. Del mismo modo, se valorarán los aspectos interdisciplinarios e interculturales, de modo que se pedirá a los alumnos que trabajen recurriendo a los mismos cuando sea preciso; así por ejemplo, podrán pensar en la importancia de la cortesía en otras disciplinas y en otras situaciones, como también reflexionarán sobre las diferencias culturales al expresar cortesía.

En resumen, la propuesta que llevamos aquí a cabo consiste en el diseño de una serie de actividades de acuerdo a unas líneas generales de trabajo. Esta propuesta se ha creado aquí para concretarse en futuros trabajos, en función del nivel educativo exacto del alumnado y de sus necesidades de aprendizaje. Para trabajar dichas actividades, contamos con los aspectos de explicación teórica relativos a la pragmática y, más concretamente, a la cortesía; en otras palabras, estas actividades se basan en los siguientes contenidos teóricos: acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo; actos de habla y clasificación de los mismos; peticiones; principios de cooperación y cortesía; imagen positiva y negativa; acto amenazante para la imagen (incluyendo el grado de imposición del acto de habla, la distancia y el poder entre los interlocutores); derechos y obligaciones de los interlocutores en función de sus roles y de la situación comunicativa; adecuación a la situación de comunicación; comportamientos afiliativo y autónomo; códigos elaborado y restringido; identidad lingüística e identidad social y, finalmente, cortesía, descortesía y anticortesía.

A.3.4.1 Actividad n.º 1: *Entre amigos*

El objetivo de esta actividad es propiciar en los alumnos el comienzo de la reflexión sobre la cortesía, la descortesía y la anticortesía, partiendo para ello de su propia realidad, en particular de las situaciones que se crean en el grupo de amigos. Por esta razón, esta actividad se concibe así mismo como una actividad motivadora que predisponga positivamente al alumnado hacia la reflexión y la práctica de la cortesía.

Los contenidos tratados serán los actos de habla, la cortesía positiva y negativa, los actos amenazantes para la imagen, el tipo de situación, los derechos y obligaciones de los participantes y sus roles, así como las identidades lingüística y social, los comportamientos afiliativo y autónomo, la cortesía, la anticortesía y la descortesía.

El desarrollo de esta actividad consiste en llevar a cabo una pequeña investigación sobre el uso de la cortesía en los grupos de amigos. Para ello, antes de la actividad se establecerán en clase aquellos aspectos en los que hay que fijarse, como por ejemplo el empleo de las llamadas de atención o el uso de los vocativos, los saludos y las despedidas, como también la utilización de los insultos, el imperativo, las peticiones mediante preguntas con *por favor* o los agradecimientos recurriendo a *gracias*. Tras ello, se crearán grupos de trabajo de cinco participantes cada uno, los cuales grabarán en audio a su grupo de amigos (previa información y petición de permiso para ello). Una vez recabados los datos, los escucharán y anotarán aquellos aspectos en los que tenían que fijarse, con el fin de obtener unas conclusiones en las que se determine si en general en el grupo de amigos dado se encuentra un comportamiento cortés, descortés o anticortés, así como si el comportamiento tiende a ser afiliativo o autónomo.

Dichas conclusiones serán presentadas en un trabajo que se presentará en forma de blog, esto es, como un cuaderno de bitácora en formato web, en el cual se colgarán tanto el audio como las notas elaboradas a partir de la escucha del mismo y las conclusiones finales; además, dicho blog será explicado en clase y sometido a comentario.

A.3.4.2 Actividad n.º 2: *¿Cómo nos comunicamos en el día a día?*

Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos reflexionen sobre su propio uso de la cortesía, en particular sobre la realización de peticiones, con el fin de ser

conscientes de su producción de las mismas, interiorizar su reflexión y comprobar si pueden llevar a cabo mejoras en este sentido.

Los contenidos que se trabajan en esta actividad son los actos de habla de las peticiones, así como el acto amenazante para la imagen (incluyendo el grado de imposición del acto de habla, la distancia y el poder de los interlocutores), así como los derechos y las obligaciones ligados a los roles y la situación comunicativa.

El desarrollo de la actividad consistirá en un trabajo por parejas basado en un cuestionario sobre la realización de peticiones. Así, los alumnos tendrán que decir en qué situaciones y con qué interlocutores utilizarían cada uno de los aspectos lingüísticos señalados. La ficha de trabajo orientativa para el alumno será la siguiente:

A continuación encontrarás una tabla en la que se incluyen ejemplos de formas lingüísticas utilizadas para pedir las cosas. Con tu compañero, piensa un ejemplo en el que uses la forma indicada, anotando así mismo con qué interlocutor y en qué situación la utilizarías:

Dame un bocadillo (imperativo):

- Ejemplo: _____
- Interlocutor y situación: _____

Un bocadillo (enunciado nominal):

- Ejemplo: _____
- Interlocutor y situación: _____

Darme un bocadillo (infinitivo):

- Ejemplo: _____
- Interlocutor y situación: _____

¿Me das un bocadillo? (una pregunta con el verbo en presente de indicativo):

- Ejemplo: _____
- Interlocutor y situación: _____

¿Puedes darme un bocadillo? (una pregunta con la forma verbal conjugada poder más infinitivo):

- Ejemplo: _____
- Interlocutor y situación: _____

Una vez se ha completado esta ficha, los alumnos pueden redactar una conclusión sobre la diferencia que existe entre su uso de la lengua con sus amigos, con sus familiares, con los profesores o con desconocidos, incluyendo ejemplos y una valoración sobre la adecuación o no de dicho uso. Tras terminar dicha redacción, será mostrada y explicada a otra pareja, debatiendo las diferencias encontradas en cada caso.

A.3.4.3 Actividad n.º 3: ¿Y si me convierto en...?

El objetivo de esta actividad es que nuestros alumnos salgan de su propia realidad para tratar de reproducir una realidad diferente a la que para ellos resulta habitual. Con ello buscamos desarrollar la empatía y reflexionar tanto sobre la propia manera de dirigirse a los demás, como acerca de la forma que los demás tienen de dirigirse a uno mismo.

Los contenidos abordados son los actos de habla, la cortesía negativa y positiva, y los derechos, obligaciones y roles de los participantes en una situación, al igual que la identidad lingüística y social.

Antes del desarrollo de la actividad, se organizará a los alumnos en grupos de tres y se les pedirá que piensen en una situación en la que haya tres interlocutores (dicha situación puede consistir en una visita al médico por parte de un adolescente y su madre, por ejemplo, así como en situaciones similares). La situación planteada por cada grupo deberá ser interpretada por otros compañeros, mediante un ejercicio de juego de roles. Así, la idea que cada grupo tiene debe ser apuntada en un papel. Los distintos papeles obtenidos (cada uno incluyendo una situación diferente) serán repartidos entre los demás grupos de la clase; cada grupo deberá entonces llevar a cabo la escenificación de dicha situación ante el resto de la clase.

Tras el ejercicio de juego de roles, se valorará si cada alumno se ha adecuado al rol que se le ha asignado, señalando los aciertos y las posibles mejoras en función de las exigencias de la situación. Además, en estas actividades de juego de roles podríamos comenzar por acercarnos a la realidad vivida por nuestros alumnos, al menos en lo que toca a la reproducción de situaciones que les resulten conocidas para, a partir de ahí, pasar a la recreación de otras situaciones.

A.3.4.4 Actividad n.º 4: *Observando en comercios*

Mediante esta actividad buscamos que los alumnos reflexionen sobre la forma de realizar peticiones en un contexto comercial, con el fin de aplicar dicha reflexión a su propia manera de llevar a cabo peticiones en situaciones de tipo similar.

Se trabajarán contenidos relacionados con los actos de habla, en particular las peticiones, así como los principios de cooperación y cortesía, los derechos, obligaciones y roles de los participantes en una situación determinada, y la cortesía frente a la descortesía.

El desarrollo de la actividad se basa en plantear a los alumnos que, en grupos de tres, piensen en qué aspectos relacionados con la cortesía pueden fijarse si observan el intercambio comunicativo que se da en la cafetería; algunos de estos aspectos podrían ser el uso de saludos y despedidas, el tipo de vocativos utilizados, la estructura lingüística según la cual se realiza la petición, el empleo de marcadores de cortesía o lenguaje no verbal, etc. Una vez escojan una serie de aspectos por considerar, el trabajo consistirá en realizar tres sesiones de observación en un comercio, que podrá ser por ejemplo la cafetería del propio centro educativo, así como otros espacios similares. Durante dichas sesiones deberán ir tomando notas acerca de los aspectos señalados. Tras ello, habrán de sistematizar qué formas lingüísticas y no lingüísticas han encontrado a lo largo de los tres días, realizando una valoración personal sobre dicho hallazgo, en función de la adecuación o no a la situación dada y a los interlocutores presentes.

El trabajo realizado será expuesto en clase, donde se compararán las conclusiones de los distintos trabajos para llegar a una conclusión general sobre la realización de peticiones en contextos comerciales.

A.3.4.5 Actividad n.º 5: *Y en casa... ¿qué opinan?*

Con esta actividad buscamos que los alumnos sean conscientes de las diferentes maneras de expresar cortesía, en función básicamente del hablante y del oyente. Se pretende, en último término, que interioricen que la subjetividad es un factor decisivo a la hora de comunicarse.

Los contenidos trabajados en esta actividad serán los actos de habla, la cortesía negativa y positiva, los derechos y obligaciones de los interlocutores, el tipo de situación y los roles que propicia, así como la identidad lingüística y social.

En la preparación de la actividad se planteará a los alumnos el trabajo de recogida de información mediante un cuestionario. El público destinatario de dicho cuestionario será la propia familia del alumno, tratando de que en esta se dé representación de tres generaciones diferentes (se podría contar, por ejemplo, con los abuelos, los padres o los tíos y los hermanos o los primos). Así, el grupo en su totalidad debatirá qué preguntas relacionadas con la cortesía podrían ser interesantes para conformar el cuestionario; tales preguntas estarán relacionadas con la propia comunicación entre los miembros de la familia, así como con la comunicación con personas del entorno próximo, como vecinos o conocidos del barrio e incluso con desconocidos o personas con las que existe distancia interpersonal, como puede ser en ocasiones el médico, entre otros; además, el tipo de preguntas estará relacionado, por ejemplo, con los saludos, las despedidas, las peticiones y los agradecimientos. Una vez que el grupo haya decidido cuáles serán las preguntas definitivas, se diseñará la versión final del cuestionario, el cual será utilizado por cada alumno para su trabajo. De este modo, cada alumno pasará el cuestionario a al menos tres miembros de su familia, preferentemente de tres generaciones diferentes, como señalábamos antes; una vez obtenga las respuestas, el alumno en cuestión deberá establecer qué diferencias existen entre cada participante en función de la pregunta planteada, con el fin de reflexionar sobre las diferencias intergeneracionales en cada situación planteada.

La puesta en común sobre cada trabajo individual se hará en grupos de tres, donde cada alumno explicará a dos de sus compañeros el desarrollo y la conclusión de su trabajo.

A.3.4.6 Actividad n.º 6: *La cortesía en el tiempo y el espacio*

Con esta actividad buscamos reflexionar y observar situaciones en las que predomina un comportamiento cortés, así como destacar las diferencias en el uso de la cortesía en distintos momentos de la Historia. Al final de la actividad los alumnos serán

conscientes de la relevancia de la cortesía y la valorarán en función del momento histórico y del entorno cultural dados, alejándose de un pensamiento uniforme.

En cuanto a los contenidos, se trabajan los actos de habla, la cortesía positiva y negativa, los actos amenazantes para la imagen y el tipo de situación.

La actividad consiste concretamente en proyectar varios fragmentos de una película en la que se produzcan intercambios en los que se dé un elevado grado de cortesía, seleccionados por su relevancia al dar una elevada importancia a la cortesía por la manera en que unos personajes se dirigen a otros. Una propuesta podría ser la adaptación llevada al cine por Ang Lee (1995) de la novela de Jane Austen *Sentido y sensibilidad* (1811), en la cual se observa cómo se dirigen los miembros de la sociedad británica del siglo XIX unos a otros. En esta misma línea, también se podrían proyectar fragmentos de series o películas españolas de época; un ejemplo sería la serie de ficción *Isabel* (2012-14), inspirada en la vida de Isabel I de Castilla, como también la película *Alatriste* (2006), adaptación de la novela *El capitán Alatriste*, que transcurre en el siglo XVII, de Pérez-Reverte (1996); en ellos se podría observar la práctica de la cortesía entre los personajes, reflexionando sobre el momento histórico y el punto concreto de evolución diacrónica de la lengua. Dada la importancia de relacionar aquello que se analiza con la propia realidad, se ha de vincular lo observado con la forma de comunicarse de los alumnos, de tal forma que se planteará una serie de preguntas sobre cada fragmento, uniendo la cortesía presente en la película con aquella que los propios alumnos utilizarían en una situación semejante. Estas preguntas pueden girar en torno a aspectos como los saludos o las despedidas, así como el tratamiento (tuteo, voseo o uso de *usted*), entre otros.

La reflexión, el comentario y el debate a partir de estas preguntas se llevarán a cabo en voz alta por parte de todo el grupo de alumnos, moderados por el profesor.

A.3.4.7 Actividad n.º 7: ¿Un exceso de descortesía?

Mediante el desarrollo de esta actividad obtendremos una reflexión sobre el uso abusivo de la descortesía. Con ello, el objetivo último es pensar en la utilización individual de la descortesía y propiciar el abandono de su uso, especialmente en aquellos contextos en los que no es adecuada.

Los contenidos abordados serán los actos de habla, la cortesía positiva y negativa, los actos amenazantes para la imagen, el principio de cortesía, el tipo de situación y la descortesía.

La actividad consiste en analizar un fragmento de un *reality show*. En dicho fragmento será importante fijarse en aspectos como el tono y el volumen de la voz, la interrupción de la intervención del hablante, la ruptura de los turnos de palabra, el uso de palabras malsonantes y de insultos o las amenazas, entre otros.

Junto a estos centros de interés, será interesante que los alumnos justifiquen o no el uso de estas estrategias de descortesía, reflexionando así mismo sobre el uso de las mismas por su parte. Este trabajo de comentario y reflexión se llevará a cabo por parte de todo el grupo de alumnos, quienes se expresarán en voz alta y serán moderados por el profesor.

A.3.4.8 Actividad n.º 8: *Cortesía radiofónica*

El primer objetivo de esta actividad es reflexionar sobre la diferencia que existe en el uso de la cortesía en función de la situación y, en particular, de los interlocutores que en ella participan. En este sentido, el objetivo final es que los alumnos interioricen y apliquen la reflexión sobre la situación de comunicación y sus interlocutores a las situaciones por ellos vividas.

Los contenidos que se trabajan son los actos de habla, la cortesía negativa y positiva y el principio de cortesía, así como los derechos, obligaciones y roles de los interlocutores vinculados al tipo de situación.

Esta actividad consiste en escuchar una comprensión auditiva de dos audios, en uno de los cuales se llevará a cabo una entrevista de tipo informal (a un cantante, por ejemplo) y en el otro, una entrevista de carácter formal (a un político, por ejemplo).¹⁵² Se trata entonces de captar las diferencias en cuanto a la cortesía entre ambas entrevistas. Para ello, será necesario fijarse en el tratamiento, los vocativos o los marcadores de cortesía, entre otros, utilizados tanto por el entrevistador como por el

¹⁵² Dicha selección se podrá hacer utilizando la disponibilidad actual de los programas en diferido, gracias a la redifusión multimedia (llamada *podcast*) de los programas de las distintas emisoras.

entrevistado. Esta información será volcada en una ficha elaborada durante la escucha y después de la misma:

	Entrevista a un cantante			Entrevista a un político		
	Sí	No	Ejemplo	Sí	No	Ejemplo
Se usa <i>tú</i>						
Se usa <i>usted</i>						
Se utilizan vocativos						
Se recurre a marcadores de cortesía						

Los resultados de cada ficha serán puestos en común en grupos de cuatro alumnos, quienes tratarán de obtener unas conclusiones conjuntas en las que se den motivos que expliquen las formas lingüísticas encontradas.

A.3.4.9 Actividad n.º 9: ¿Cortesía positiva o negativa?

El objetivo de esta actividad es reflexionar sobre la propia práctica de la cortesía, en particular la cortesía positiva y la cortesía negativa. Al final de la sesión se busca que los alumnos hayan incorporado estos conceptos a su reflexión sobre la comunicación, al haber tenido en cuenta la existencia de la cortesía negativa y positiva en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

En cuanto al contenido, se trabajan mayoritariamente la cortesía positiva y la cortesía negativa.

La actividad consiste en llevar a cabo un debate en el que los propios informantes hablen sobre la cortesía positiva y la cortesía negativa aplicadas a su vida cotidiana. Antes de realizar la actividad se organiza a los participantes de tres en tres; desde cada uno de estos grupos los participantes han de plantear dos ejemplos de situaciones cotidianas en las que se dé cortesía negativa o cortesía positiva, esto es,

situaciones en las que se valore especialmente la autonomía del interlocutor o la afiliación con el mismo, respectivamente. De este modo, tendremos una batería de situaciones planteadas, que después se debatirán en cada grupo de debate. Los grupos de debate estarán compuestos por doce alumnos cada uno aproximadamente, dividiéndose la clase en tantos grupos como sea necesario. En cada grupo de debate habrá dos representantes que irán tomando nota de las ideas más relevantes; estas notas serán puestas en común después en el propio grupo de debate, con el fin de completarlas si es preciso y llegar a una conclusión en la que se establezca en qué consisten la cortesía positiva y la cortesía negativa, con ejemplos de la vida cotidiana. Para terminar, un portavoz de cada grupo de debate expondrá ante todo el grupo las conclusiones de su propio grupo.

A.3.4.10 Actividad n.º 10: ¿Un exceso de cortesía?

El objetivo de esta actividad es conseguir que los alumnos, partiendo de su identidad lingüística, se pongan en el lugar de un interlocutor cuya forma de expresarse es cortés, adoptándola a lo largo de la actividad. El objetivo final es conseguir salir de uno mismo para experimentar y reflexionar sobre otras formas de comportamiento cortés, lo que conllevará una reflexión sobre la propia forma de expresar cortesía.

Los contenidos incluidos en esta actividad son los actos locutivo, ilocutivo y perlocutivo, los actos de habla, la cortesía positiva y negativa, los actos amenazantes para la imagen y el tipo de situación.

La actividad consiste en llevar a cabo un debate adoptando un comportamiento muy cortés; en otras palabras, los alumnos deben respetar escrupulosamente el turno de palabra, no han de interrumpir a su interlocutor ni dirigirle comentarios amenazantes o palabras malsonantes, como tampoco monopolizar el debate, elevar la voz u ofuscarse si no consiguen convencer a su interlocutor. Este debate puede versar sobre un tema elegido previamente por los mismos alumnos, que resulte de su interés (como por ejemplo, el uso de la bicicleta en la ciudad o la apertura de los comercios los días festivos). En dicho debate una parte de los participantes deseará convencer a la otra parte de sus argumentos, llevando a cabo actos perlocutivos. En el debate participarán diez alumnos, de los cuales uno hará las veces de moderador y otro tomará notas sobre

la adecuación de los participantes a las normas de cortesía establecidas para dicho debate.

Una vez termine el debate, se establecerá qué participantes han sabido comportarse de forma cortés, y quiénes no se han ajustado a dichos parámetros, explicando las razones de dicha valoración. Todo ello se llevará a cabo con el fin de reflexionar y proporcionar una explicación a dicho comportamiento.

A.4 Conclusión: análisis y propuesta didáctica

En este apéndice, el cual constituye una propuesta tras el planteamiento, el desarrollo y las conclusiones de nuestra investigación, nos hemos acercado a una muestra de manuales escolares, así como a las leyes educativas actuales. Tras ello hemos llevado a cabo una propuesta didáctica centrada en desarrollar las líneas generales de una serie de actividades.

Así, a través del análisis de las últimas leyes de educación, LOE y LOMCE, hemos observado que no se dedica suficiente atención a los contenidos de pragmática lingüística en el currículo de la materia Lengua castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Por un lado, en la LOE no existe mención a la pragmática lingüística en los dos primeros cursos, si bien aparece la cortesía lingüística («fórmulas de cortesía») en el currículo de 3º de ESO y en menor medida en el de 4º de ESO, en ambos casos incluida como contenido de la deixis; en cuanto al currículo de Bachillerato, aparecen los actos de habla tratados específicamente.

Respecto a la LOMCE, en el currículo de los dos ciclos de Secundaria hemos encontrado el término *cortesía* como parte de la expresión «reglas de intervención, interacción y cortesía»; el hecho de que la palabra *cortesía* aparezca junto a intervención e interacción resulta confuso, pues los significados se solapan; así, sería interesante dedicar un espacio únicamente a la cortesía, con el fin de que quedasen claros tanto su significado como su función. Del mismo modo, en el currículo de primer ciclo de Secundaria se encuentra el término *actos de habla*, ejemplificado con contar, describir, opinar o dialogar; de este modo, observamos que este término no equivale al concepto de actos de habla utilizado en pragmática, sino que se utiliza como sinónimo

de tipología textual; este hecho es un síntoma de la falta de relevancia que cobra la pragmática en el currículo de Secundaria.

En lo que toca al currículo de Bachillerato en la LOMCE, se observa que se tiene en cuenta la pragmática como herramienta para llevar a cabo el análisis textual, no así como contenido en sí mismo. Junto a esto, en la muestra de manuales analizada vemos que los contenidos de cortesía se presentan de forma ciertamente aleatoria, sin que se traten sistemáticamente los mismos contenidos.

En suma, tanto el análisis de los manuales escolares como el de las leyes educativas muestran que los contenidos de pragmática lingüística aparecen de forma esporádica y dispar, lo que indica que por el momento no han cobrado en nuestro entorno toda la relevancia que les corresponde. Junto a los contenidos curriculares, cabe señalar que en la práctica educativa se da una distancia significativa entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, por un lado, y el propio desarrollo del currículo, por otro, de tal modo que las prácticas que difieren de lo tradicionalmente enseñado en ocasiones no tienen fácil acomodo. Sin embargo, dada la funcionalidad que la pragmática lingüística posee, sería interesante incluirla de forma sistemática y metódica en el currículo tanto de Secundaria como de Bachillerato. Aspectos como la teoría de la cortesía o la teoría de los actos de habla pueden ser incorporados al currículo escolar y formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje como contenidos estrechamente vinculados con el uso real y cotidiano de la lengua en las distintas situaciones comunicativas.

Por esta razón, llevamos a cabo una propuesta didáctica, para lo cual hemos considerado la existencia de las competencias comunicativa y pragmática, como también la importancia de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por esta razón, hemos planteado tener en cuenta el análisis y la práctica de la cortesía en aquellos contextos cotidianos para nuestros informantes, para después centrarnos en contextos menos habituales. Por otra parte, nos ha interesado también la realidad del currículo, al igual que la existencia del constructivismo y los aprendizajes significativo y funcional; en este sentido, el aprendizaje que se lleve a cabo partirá de los conocimientos previamente adquiridos para abordar el aprendizaje de nuevos aspectos, buscando que lo aprendido pueda aplicarse en otros contextos. Para terminar, hemos

considerado el concepto de destreza de la interacción oral, aspecto que hemos destacado en nuestra propuesta didáctica sobre cortesía.

Teniendo esto en cuenta, nuestra propuesta didáctica consiste en explicar las líneas generales de diez actividades, a lo largo de las cuales se busca trabajar la conciencia metapragmática y la práctica de la cortesía, con vistas a la reflexión sobre la comunicación cotidiana y su aplicación. En este sentido, en dichas actividades, donde se ha tenido especialmente en cuenta la dimensión de la interacción oral, se lleva a cabo una reflexión sobre los entornos más próximos a los alumnos, tales como la comunicación que se da entre amigos, en su día a día, en comercios o en su propia casa. También se plantean otras situaciones, incluyendo para ello soportes de audio, visuales y audiovisuales. Se propone así mismo una práctica de la cortesía basada en juegos de roles, debates, trabajos colectivos e individuales; así, resultará fundamental saber exponer y debatir, lo cual supondrá en sí mismo una práctica de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Obras de referencia

ALBELDA MARCO, Marta (2008): «Influencia de los factores situacionales en la codificación e interpretación de la descortesía», *Pragmatics*, 18: 4 (2008), págs. 751-73.

ALONSO-CORTÉS, Ángel (1999): «Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas», en: BOSQUE, Ignacio, y DEMONTE, Violeta (1999), págs. 3993-4050.

ARROYO ALMARAZ, Isidoro, y GARCÍA GARCÍA, Francisco (2002): *Didáctica aplicada a la Lengua castellana y Literatura II. Recursos para desarrollar el intercambio social*, Madrid: Ediciones del Laberinto.

AUSTIN, J. L. (1962, 1981): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós.

AUSTEN, Jane (1811, 1998): *Sentido y sensibilidad*, Barcelona: Plaza y Janés.

AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D., y HANESIAN, Helen (1976, 1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas: México.

BALLESTEROS MARTÍN, Francisco José (1999): *La cortesía verbal: análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato*, (tesis doctoral dirigida por: Downing, Ángela), UCM: Madrid.

BALLESTEROS MARTÍN, Francisco José (2002): «Mecanismos de atenuación en español e inglés. Implicaciones pragmáticas en la cortesía», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 11, septiembre 2002, <<http://www.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>> (Consultado el 15/05/2014).

BAÑÓN, Antonio Miguel (1993): *El vocativo en español. Propuestas para su análisis lingüístico*, Barcelona: Octaedro.

BERNAL, María (2008): «¿Insultan los insultos? Descortesía auténtica vs. descortesía no auténtica en español coloquial», *Pragmatics*, 18: 4 (2008), págs. 775-802.

BERNSTEIN, Basil (1964): «Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences», *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, parte 2: The Ethnography of Communication (Diciembre 1964), págs. 55-69.

BILLMYER, K. y VARGHESE, M. (2000): «Investigating instrument-based pragmatic variability: effects of enhancing discourse completion tests», *Applied Linguistics*, volumen 21, número 4, págs. 517-52.

BLAS ARROYO, José Luis (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid: Cátedra.

BLUM-KULKA, Shoshana (1987): «Indirectness and politeness in requests: same or different?», en: *Journal of Pragmatics*, 11 (1987), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 131-46.

BLUM-KULKA, Shoshana; HOUSE, Juliane, y KASPER, Gabriele (eds.) (1989): *Cross cultural pragmatics: requests and apologies*, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

BLUM-KULKA, Shoshana (2000): «Pragmática del discurso», en: VAN DIJK, Teun A. (2000), págs. 67-101.

BOLÍVAR, Adriana (2002): «Los reclamos como actos de habla en el español de Venezuela», en: PLACENCIA, María Elena, y BRAVO, Diana (eds.) (2002): *Actos de habla y cortesía en español*, Múnich: Lincom Europa, págs. 37-53.

BORETTI, Susana H. (2002): «Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía», en: BRAVO, Diana (ed.) (2002), págs. 198-202.

BOSQUE, Ignacio, y DEMONTE, Violeta (1999): *Gramática Descriptiva de Lengua Española. Tomo III. Entre la oración y el discurso. Morfología*, Madrid: Espasa.

BOURDIEU, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean-Claude (1964, 2003): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

BRAVO, Diana (ed.) (2002): *Actas del I Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Estocolmo: Programa EDICE-Universidad de Estocolmo.

BRAVO, Diana (2004): «Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía», en: BRAVO, Diana, y BRIZ, Antonio (eds.) (2004), págs. 15-37.

BRAVO, Diana (2005a): *Estudios de la (des)cortesía en español*, Estocolmo y Buenos Aires: Programa EDICE-Universidad de Estocolmo y Editorial Dunken.

BRAVO, Diana (2005b): «Competencia en la pragmática sociocultural del español. Actos de habla y cortesía», en: MURILLO MEDRANO, Jorge (ed.) (2005), págs. 363-74.

BRAVO, Diana (2008): «Situación de habla, recursos comunicativos y factores lingüísticos en la interpretación de objetivos de cortesía. El contexto del usuario vs. el contexto del analista», en: BRIZ, Antonio *et al.* (ed.) (2008), págs. 12-24.

BRAVO, Diana, y BRIZ, Antonio (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.

BRIZ, Antonio (1998, 2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.

BRIZ, Antonio, y GRUPO VAL.ES.CO (Universitat de València y Universitat d'Alacant) (2002): «La transcripción de la lengua hablada: el sistema del Grupo Val.Es.Co», *Español Actual*, n.º 77-8.

BRIZ, Antonio (2003): «La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil», en: ECHENIQUE ELIZONDO, M.^a Teresa, *et al.* (2003): *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Madrid: Gredos, págs. 141-54.

BRIZ, Antonio (2004): «Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación», en: BRAVO, Diana, y BRIZ, Antonio (eds.) (2004), págs. 67-93.

BRIZ, Antonio *et al.* (eds.) (2008): *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE. Cortesía y conversación. De lo escrito a lo oral*, Valencia y Estocolmo:

Departamento de Filología Española-Universidad de Valencia y Programa EDICE-Universidad de Estocolmo.

BROWN, Penelope y LEVINSON, Stephen C. (1978, 1987): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena, y TUSÓN VALLS, Amparo (1999, 2002): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.

CATHALA, Mélanie (2012): «Perspectiva funcional de la partícula discursiva *oye* en español», en: RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. J. (ed.) (2012): *Los marcadores del discurso en español y en chino mandarín*, Almería: Universidad de Almería, 2012 (= *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, vol. 7, Septiembre 2012), págs. 97-104.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES-INSTITUTO CERVANTES (1997-2015): *Diccionario de términos clave de ELE*, en línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> (Consultado el 06/07/2015 y el 20/08/2015).

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2010): *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*, Madrid: Publicaciones Consejería de Educación, en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DProgramasEBiling%C3%BCe_Madrid_Publicacion_web.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271811481322&ssbinary=true> (Consultado el 17/06/2015).

CONSTENLA, Tereixa (2015): «Violeta Demonte», *El País Semanal*, n.º 2024, 12 de julio de 2015, págs. 22-7.

CEA D'ANCONA, M.^a Ángeles (1998, 2001): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Madrid: Síntesis (Sociología).

CEREZO ARRIAZA, Manuel (1994, 1997): *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona: Octaedro.

CHAMBERS, J. K. (1995, 2003): *Sociolinguistic Theory*, Oxford: Blackwell Publishers.

CHOI, Hong-Joo (2008): *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*, (tesis doctoral dirigida por: Iglesias Recuero, Silvia), Universidad Complutense de Madrid, en <<http://eprints.ucm.es/8311/1/T30689.pdf>> (visitado el 15/04/2015).

CHOI, Hong-Joo (2013): «Los términos de parentesco como marcador conversacional en el lenguaje juvenil de Buenos Aires, Madrid y Santiago de Chile», *Journal of the Institute of Iberoamerican Studies*, vol. 15, n.º 2, págs. 107-30.

CONSEJO DE EUROPA (2001, 2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en línea en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> (Consultado el 20/08/2015).

COLL SALVADOR, César, y SOLÉ I GALLART, Isabel (1989): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168, págs. 16-20.

CORRAL, Íñigo Antonio, y PARDO DE LEÓN, Pilar (2001): «El estudio de la infancia y de la adolescencia», en: CORRAL, Íñigo Antonio, y PARDO DE LEÓN, Pilar (2001): *Psicología evolutiva I. Introducción al desarrollo*, volumen 1, Madrid: Uned, págs. 257-97.

CULPEPER, Jonathan (1996): «Towards an anatomy of impoliteness», en: *Journal of Pragmatics*, 25 (1996), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 349-67.

CULPEPER, Jonathan, BOUSFIELD, Derek, y WICHMANN, Anne (2003): «Impoliteness revisited: with special reference to dynamic and prosodic aspects», en: *Journal of Pragmatics*, 35 (2003), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 1545-79.

CULPEPER, Jonathan (2010): «Conventionalised impoliteness formulae», en: *Journal of Pragmatics*, 42 (2010), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 3232-45.

CULPEPER, Jonathan (2011): *Impoliteness. Using Language to Cause Offence*, Cambridge: Cambridge University Press.

- CULPEPER, Jonathan (2012): «(Im)politeness: Three issues», en: *Journal of Pragmatics*, 44 (2012), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 1128-33.
- DHOQUOIS, Régine (1991): *La politesse. Vertu des apparences*, París: Autrement (Série Morales n.º 2).
- DÍAZ GARCÍA, Alicia (2005): *Las fórmulas de petición en español en una transacción comercial*, (trabajo de Fin de Grado tutorizado por: Iglesias Recuero, Silvia), Madrid: UCM.
- DOMÍNGUEZ, Carmen Luisa, y ÁLVAREZ, Alexandra (2005): «Marcadores en interacción: un estudio de marcadores en el español hablado en Mérida (Venezuela)», *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*, vol. 3, n.º 4 (marzo de 2005), págs. 1-15.
- DREW, Paul, y HERITAGE, John (eds.) (1992): *Talk at Work. Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DREW, Paul, y SORJONEN, Marja-Leena (1997): «Diálogo institucional», en: VAN DIJK (2000), págs. 141-78.
- DURANTI, Alessandro (2000): *Antropología lingüística*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (1996, 2003): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (1999): «Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos», en: BOSQUE, Ignacio, y DEMONTE, Violeta (1999), págs. 3929-91.
- ESCANDELL VIDAL, M.^a Victoria (2005): *La comunicación*, Madrid: Gredos.
- FRASER, Bruce, y NOLEN, William (1981): «The association of deference with linguistic form», en: *International Journal of the Sociology of Language*, 27 (1981), págs. 93-109.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina y ALCAIDE LARA, Esperanza R. (2008): *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*, Sevilla: Cuadernos Unia (Universidad Internacional de Andalucía).

GARCÍA MADRUGA, Juan A.; GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (2008, 2003): «El enfoque computacional. Las teorías simbólicas del procesamiento de información y las teorías neopiagetianas», en: GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco; GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (dirs.) (2008, 2003), págs. 123-48.

GARRIDO MEDINA, Joaquín (1999): «Los actos de habla. Las oraciones imperativas», en: BOSQUE, Ignacio, y DEMONTE, Violeta (1999), págs. 3879-928.

GILES, Howard; COUPLAND, Justine, y COUPLAND, Nikolas (1991): *Contexts of Accommodation. Developments in applied sociolinguistics*, París y Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme y Cambridge University Press.

GOFFMAN, E. (1955): «On Face-Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction», en: LAVER, John, y HUTCHESON, Sandy (1972), págs. 319-46.

GOFFMAN, E. (1957): «Alienation from Interaction», en: LAVER, John, y HUTCHESON, Sandy (1972), págs. 347-63.

GOFFMAN, Erving (1959, 1971): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

GOFFMAN, E. (1971, 1979): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid: Alianza Editorial.

GONZÁLEZ NIETO, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid: Cátedra.

GRICE, H.P. (1975): «Logic and Conversation», en: COLE, Peter, y MORGAN, Jerry L. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics. Volume 3. Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, págs. 41-58.

GUMPERZ, J. J. (1970): «Sociolinguistics and Communication in Small Groups», en: PRIDE, J. B., y HOLMES, J. (eds.) (1972), págs. 203-24.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco; GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (dirs.) (2008, 2003): *Psicología evolutiva II. Desarrollo cognitivo y lingüístico*, volúmenes 1 y 2, Madrid: UNED.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (2008, 2003): «La aportación de las teorías clásicas del desarrollo a la educación: Piaget y Vygotsky», en: GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco; GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (dirs.) (2008, 2003), págs. 331-66.

GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco, y GARCÍA MADRUGA, Juan A. (2008, 2003): «Perspectivas teóricas clásicas: Piaget y Vygotsky», en: GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, Francisco; GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, y CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (dirs.) (2008, 2003), págs. 87-122.

GUTIÉRREZ-RIVAS, Carolina (2008): «Actos de habla mixtos: reflexiones sobre la pragmática del español en referencia a la teoría y métodos actuales de análisis», en *Núcleo* 25, 2008, págs. 149-71, <<http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v20n25/art08.pdf>> (Consultado el 10/05/2014).

HAVERKATE, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica).

HAVERKATE, Henk (2004): «El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española», en: BRAVO, Diana, y BRIZ, Antonio (2004), págs. 55-65.

HERNÁNDEZ FLORES, Nieves (2002): «Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción», en: BRAVO, Diana (ed.) (2002), págs. 186-97.

HERNÁNDEZ SACRISTÁN, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.

HYMES, Dell (1971): «On Communicative Competence», en: PRIDE, J. B., y HOLMES, J. (eds.) (1972), págs. 269-93.

HYMES, Dell (1974): *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

HYMES, Dell (1974, 1989): «Ways of speaking», en: BAUMAN, Richard, y SHERZER, Joel (1974, 1989): *Explorations in the ethnography of speaking*, Cambridge: Cambridge University Press, págs. 433-51.

HIDALGO DOWNING, Raquel (2003): *La tematización en el español hablado*, Madrid: Gredos.

IGLESIAS RECUERO, Silvia (2001): «Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión», *Oralia*, n.º 4, págs. 245-98.

JOHNSTON, K., KASPER, G. y ROSS, S. (1998): «Effect of rejoinders in production questionnaires», *Applied Linguistics*, vol. 19, n.º 2, págs. 157-82.

JØRGENSEN, Annette Myre (2008): «Tío y tía como marcadores en el lenguaje juvenil de Madrid», en: OLZA MORENO, Inés; CASADO VELARDE, Manuel, y GONZÁLEZ RUIZ, Ramón (2008): *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, págs. 387-96.

JØRGENSEN, Annette Myre (2011): «Formas de tratamiento: los vocativos en el lenguaje juvenil de Madrid, Buenos Aires y Santiago de Chile», en: COUTO, L. R., y SANTOS LOPEZ, C. R. dos (2011): *As formas de tratamento em português e em espanhol. Variação, mudança e funções conversacionais*, Río de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, págs. 127-50.

KAUL DE MARLANGEON, Silvia (2010): «Perspectiva topológica de la descortesía verbal. Comparación entre algunas comunidades de práctica de descortesía del mundo hispanohablante», en: ORLETTI, Franca, y MARIOTTINI, Laura (eds.) (2010), págs. 71-86.

KIENPOINTNER, Manfred (2008): «Cortesía, emociones y argumentación», en: BRIZ, Antonio *et al.* (ed.) (2008), págs. 25-52.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992): *Les interactions verbales. Tome II*, París: Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1996): *La conversation*, París: Seuil.

LABOV, William (1966, 2006): *The Social Stratification of English in New York City*, New York: Cambridge University Press.

LABOV, William (1972): *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

LAKOFF, Robin (1973): «La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias», en: JULIO, M.^a Teresa, y MUÑOZ, Ricardo (comps.) (1998): *Textos clásicos de Pragmática*, Madrid: Arco Libros.

LAKOFF, R. (1977): «What You Can Do With Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives», en: ROGERS, A., WALL, B. y MURPHY, J.P. (eds.): *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*, Arlington: Center for Applied Linguistics, págs. 79-105, en <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED140617.pdf>> (consultado el 10/04/2015).

LAVER, John, y HUTCHESON, Sandy (1972): *Communication in Face to Face Interaction. Selected Readings*, Middlesex: Penguin Books.

LEECH, Geoffrey (1983, 1997): *Principios de Pragmática*, La Rioja: Universidad de La Rioja.

LEECH, Geoffrey (2014): *The Pragmatics of Politeness*, Nueva York: Oxford University Press.

LEVINSON, Stephen C. (1992): «Activity types and language», en: DREW, Paul, y HERITAGE, John (eds.) (1992), págs. 66-100.

LORENZO, Emilio (1962): «La expresión de ruego y de mandato en español», en: LORENZO, Emilio (1971): *El español de hoy, lengua en ebullición*, Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica), págs. 94-107.

MARINA, José Antonio (2011): *El cerebro infantil: la gran oportunidad*, Barcelona: Ariel-Biblioteca UP.

MARINA, José Antonio (2013): *Talento, motivación e inteligencia. Las claves para una educación eficaz*, Barcelona: Ariel-Biblioteca UP. Contiene las obras siguientes: *La educación del talento*, *Los secretos de la motivación* y *La inteligencia ejecutiva*.

- MÁRQUEZ REITER, Rosina, y PLACENCIA, M.^a Elena (2004): *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina, y PLACENCIA, M.^a Elena (2005): *Spanish Pragmatics*, Houndmills: Palgrave.
- MÁRQUEZ REITER, Rosina (2000): *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay. A contrastive study of request and apologies*, Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M.^a Antonia, y PORTOLÉS LÁZARO, José (1999): «Los marcadores del discurso», en: BOSQUE, Ignacio, y DEMONTE, Violeta (1999), págs. 4051-213.
- MILROY, Lesley (1980, 1987): *Language and Social Networks*, Oxford: Basil Blackwell.
- MORENO BENÍTEZ, Damián (2011): «Descortesía y violencia verbal en los jóvenes: la relación con otros miembros de la familia», en: FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, et al. (2011), págs. 461-76.
- MURILLO MEDRANO, Jorge (ed.) (2005): *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, Costa Rica y Estocolmo: Universidad de Costa Rica y Programa EDICE-Universidad de Estocolmo.
- NACIONES UNIDAS (2003): *La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño*, en: <<http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/%28Symbol%29/CRC.GC.2003.4.Sp?Opendocument>> (Consultado el 17/06/2015).
- ORLETTI, Franca, y MARIOTTINI, Laura (eds.) (2010): *Actas del IV Coloquio Internacional del Programa EDICE. (Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Roma y Estocolmo: Università degli Studi Roma Tre y Programa EDICE-Universidad de Estocolmo.
- PASSMORE, John (1983): *Filosofía de la enseñanza*, México: Fondo de Cultura Económica.

- PÉREZ-REVERTE, Arturo (1996): *El capitán Alatriste*, Madrid: Alfaguara.
- PIATTI, Guillermina (2002): «La elaboración de tests de hábitos sociales para la enseñanza del español como lengua extranjera», en: BRAVO, Diana (ed.) (2002), págs. 203-11.
- PLACENCIA, María Elena, y BRAVO, Diana (eds.) (2002): *Actos de habla y cortesía en español*, Muenchen: Lincom Europa.
- PLACENCIA, María Elena, y GARCÍA, Carmen (eds.) (2007): *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*, Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PLACENCIA, María Elena, y MANCERA RUEDA, Ana (2011): «“Dame un cortado de máquina cuando puedas”: estrategias de cortesía en la realización de la transacción central en bares de Sevilla», en: FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina, *et al.* (2011), págs. 491-508.
- PORTOLÉS, José (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid: Síntesis.
- PRIDE, J. B., y HOLMES, J. (eds.) (1972): *Sociolinguistics*, Middlesex: Penguin Books.
- REYES, Graciela; BAENA, Elisa, y URIOS, Eduardo (2000, 2005): *Ejercicios de pragmática (I y II)*, Madrid: Arco Libros.
- RODRÍGUEZ, Félix (coord.) (2002): *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona: Ariel.
- ROSE, K. (1994): «The speech act and questionnaires: the effect of hearer response», en: *Journal of Pragmatics*, 17 (1994), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 49-62.
- RUIZ BIKANDI, Uri (coord.) (2011): *Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona y Madrid: Graó y Ministerio de Educación.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1992): «On talk and its institutional occasions», en: DREW, Paul, y HERITAGE, John (eds.) (1992), págs. 101-34.
- SCHRADER-KNIFFI, Martina (ed.) (2006): *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*, Madrid: Iberoamericana.

- SEARLE, J.R. (1969, 2001): *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- SEARLE, J.R. (1975a): «A taxonomy of illocutionary acts», en: SEARLE, J.R. (1979), págs. 1-29.
- SEARLE, J.R. (1975b): «Indirect Speech Acts», en: COLE, Peter, y MORGAN, Jerry L. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics. Volume 3. Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, págs. 59-82.
- SEARLE, J.R. (1979): *Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- SEARLE, J.R., y VANDERVEKEN, Daniel (1985): *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SPENCER-OATEY, Helen (1996): «Reconsidering power and distance», en: *Journal of Pragmatics*, 26 (1996), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 1-24.
- SPENCER-OATEY, Helen (2000, 2008): *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*, Nueva York: Continuum.
- SPENCER-OATEY, Helen (2011): «Conceptualising “the relational” in pragmatics: Insights from metapragmatic emotion and (im)politeness comments», en: *Journal of Pragmatics*, 43 (2011), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 3565-78.
- THOMAS, Jenny (1995): *Meaning in Interaction. An Introduction to Pragmatics*, Londres y Nueva York: Routledge.
- TRUDGILL, Peter (1974): *Sociolinguistics. An Introduction*, Middlesex: Penguin Books.
- TRUDGILL, Peter (1992): *Introducing Language and Society*, Middlesex: Penguin Books.
- VAN DIJK, Teun A. (1997): «El discurso como interacción en la sociedad», en: DIJK, Teun A. van (comp.) (2000), págs. 19-65.
- VAN DIJK, Teun A. (1997): «El estudio del discurso», en: DIJK, Teun A. van (comp.) (2000, 2008), págs. 21-65.

VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000, 2008): *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso I: introducción multidisciplinaria*, volumen 1, Barcelona: Gedisa.

VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000): *El discurso como interacción social. Estudios del discurso II: introducción multidisciplinaria*, volumen 2, Barcelona: Gedisa.

VIGOTSKY, Lev S. (1934, 1973): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

WEINREICH, Uriel (1968, 1974): *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

WATTS, Richard J. (2003): *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.

YLÄNNE, Virpi (2000, 2008): «Communication Accomodation Theory», en: SPENCER-OATEY, Helen (2000, 2008), págs. 165-87.

YUAN, Yi (2001): «An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations», *Journal of Pragmatics*, 33 (2001), Ámsterdam: Elsevier Science Publisher, págs. 271-92.

ŽEGARAC, Vladimir (2000, 2008): «Culture and Communication», en: SPENCER-OATEY, Helen (2000, 2008), págs. 48-70.

ZIMMERMANN, Klaus (2002a): «Constitución de la identidad y anticortesía verbal entre jóvenes masculinos hablantes de español», en: BRAVO, Diana (ed.) (2002), págs. 47-59.

ZIMMERMANN, Klaus (2002b): «La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes», en: RODRÍGUEZ, Félix (coord.) (2002), págs. 137-63.

Diccionarios

KELLOG, Michael (1999-actualidad): *WordReference.com/ Online Language Dictionaries*, Florida: WordReference.com. Diccionario disponible en línea en: <<http://www.wordreference.com/es/>>.

LINGUEE GMBH (2015): *Linguee*, Colonia: Lingue GmbH. Diccionario multilingüe y buscador disponibles en línea, en: <<http://www.linguee.es/>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, Madrid: RAE. Versión en línea disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, Madrid: RAE. Versión en línea disponible en: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>.

Normativa legal

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado* (4 de mayo de 2006), n.º 106, págs. 17158-207.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado* (10 de diciembre de 2013), n.º 295, págs. 97858-921.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, *Boletín Oficial del Estado* (29 de enero de 2015), n.º 25, Sec. I, págs. 6986-7003.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *Boletín Oficial del Estado* (5 de enero de 2007), n.º 5, págs. 677-773.

REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, *Boletín Oficial del Estado* (6 de noviembre de 2007), n.º 266, págs. 45381-477.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado* (3 de enero de 2015), n.º 3, Sec. I, págs. 169-546.

Material audiovisual

BOOOOO SOCIEDAD COOPERATIVA MADRILEÑA (2013): *¿De Tod@os para Tod@os?*, disponible en: <<http://youtu.be/LNgyINA03qg>> y <<http://detodasparatodas.com/>> (visitado el 11.XII.2013).

DIAGONAL TV-TELEVISIÓN ESPAÑOLA (2012-14): *Isabel* (serie de televisión), disponible en: <<http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>> (visitado el 30/09/2015).

DÍAZ YANES, Agustín (2006): *Alatriste*, Madrid: Twentieth Century Fox Home Entertainment España, D. L.

LEE, Ang (1995, 1998): *Sense and Sensibility*, Madrid: Distribuido por Columbia Tristar Home Video.

Manuales de la asignatura Lengua castellana y Literatura

Editorial Akal:

- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Akal.
- VV. AA. (2012): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO*, Madrid: Akal.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid: Akal.
- VV. AA. (2012): *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*, Madrid: Akal.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*, Madrid: Akal.
- VV. AA. (2009): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato*, Madrid: Akal.

Editorial Anaya:

- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Anaya.
- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid: Anaya.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*, Madrid: Anaya.

Editorial Casals:

- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Barcelona: Casals.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO*, Barcelona: Casals.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Barcelona: Casals.
- VV. AA. (2012): *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*, Barcelona: Casals.

- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato (Apóstrofe XXI)*, Barcelona: Casals.

Editorial Editex:

- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Editex.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid: Editex.
- VV. AA. (2006): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*, Madrid: Editex.
- VV. AA. (2006): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato*, Madrid: Editex.

Editorial Everest:

- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO (Proyecto Argo)*, León: Everest.
- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO (Proyecto Argo)*, León: Everest.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 4º ESO (Proyecto Argo)*, León: Everest.

Editorial Mc-Graw Hill:

- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Mc-Graw Hill.
- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO*, Madrid: Mc-Graw Hill.
- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Madrid: Mc-Graw Hill.
- VV. AA. (2012): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*, Madrid: Mc-Graw Hill.

Editorial Octaedro-Mágina:

- VV. AA. (1995): *Lengua 1º Bachillerato. Área de lengua castellana y literatura*, Barcelona: Octaedro-Mágina.

Editorial Oxford University Press:

- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Madrid: Oxford University Press.

- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO. Serie Trama*, Madrid: Oxford University Press.
- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura 3º ESO. Serie Trama*, Madrid: Oxford University Press.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato*, Madrid: Oxford University Press.

Editorial Santillana:

- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO (Proyecto La Casa del Saber)*, Madrid: Santillana.
- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO (Proyecto La Casa del Saber)*, Madrid: Santillana.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato (Proyecto La Casa del Saber)*, Madrid: Santillana.

Editorial SM:

- VV. AA. (2010): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO (Proyecto Conecta 2.0)*, Madrid: SM.
- VV. AA. (2007): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO (Proyecto Conecta 2.0)*, Madrid: SM.
- VV. AA. (2009): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato*, Madrid: SM.

Editorial Teide:

- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Barcelona: Teide.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 2º ESO*, Barcelona: Teide.
- VV. AA. (2008): *Lengua castellana y Literatura 4º ESO*, Barcelona: Teide.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 1º Bachillerato (Áncora)*, Barcelona: Teide.
- VV. AA. (2011): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato (Áncora)*, Barcelona: Teide.

Editorial Vicens Vives:

- VV. AA. (2007): *Juglar. Lengua castellana y Literatura 1º ESO*, Barcelona: Vicens Vives.
- VV. AA. (2011): *Nuevo Juglar. Lengua castellana y Literatura 3º ESO*, Barcelona: Vicens Vives.

- VV. AA. (2009): *Lengua castellana y Literatura 2º Bachillerato. Desde el siglo XIX a la actualidad*, Barcelona: Vicens Vives.

ANEXOS

Anexo 1. DCT diseñado y utilizado

1. Hoy se te ha olvidado el móvil en casa, pero necesitas llamar a tu familia para explicar que tienes que quedarte en el instituto a hacer un trabajo. Se lo pides a un amigo. Escribe lo que le dices.
2. En clase, te toca leer y un compañero tuyo está hablando en clase. El profesor le llama la atención, pero este no hace caso. Escribe cómo le dices que se calle.
3. El viernes por la tarde quedas con una amiga para ir al cine. Viene con una amiga suya, a la que apenas conoces. Cuando llegáis a la taquilla, te das cuenta de que te faltan cuatro euros para pagar la entrada. A tu amiga no le sobra dinero, de modo que tienes que dirigirte a su amiga. ¿Cómo le pides dinero?
4. Un amigo tuyo tiene la Xbox y quieres que te la deje este fin de semana, para jugar con un primo tuyo. Sin embargo, sabes que él la utiliza mucho los fines de semana. Pídesela.
5. Un amigo de un amigo va a hacer una fiesta a la que a ti te apetece mucho ir, pues van muchos compañeros y amigos tuyos del instituto. Sin embargo, no te ha invitado. ¿Cómo le pides que te invite?
6. En casa hoy no tienes hojas para llevar a clase y le pides algunas a tu hermana o hermano. Escribe lo que le dices.
7. En clase, el profesor te manda callar porque no dejas de hablar. Escribe lo que te dice.
8. En casa, tu madre te explica que últimamente ayudas poco en las tareas del hogar y que deberías echar una mano. ¿Cómo te lo dice?
9. En el médico, el doctor le dice a un joven obsesionado con su figura que debe abandonar la dieta que sigue, pues es perjudicial para su salud. ¿Cómo se lo dice?
10. En la calle, a dos manzanas de la Plaza Mayor, un señor mayor te pregunta dónde queda una calle. Escribe lo que dice.
11. Cuando llegas a casa, te das cuenta de que has olvidado tu llave del portal. Sin embargo, ves que en la puerta del portal hay un vecino (adulto), quien podría abrirte la puerta. Escribe lo que le dices.
12. Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un donuts. ¿Qué dices y cómo actúas?
13. Durante el recreo, acudes a la cafetería para pedir un bocadillo y después de esperar 5 minutos te atienden. ¿Cómo pedirás lo que quieres?

14. En clase no entiendes algo y necesitas que el profesor repita lo que acaba de explicar. ¿Cómo se lo pides?
15. En el instituto no te encuentras bien y vas a la sala de profesores para que llamen a tu casa. ¿Cómo actúas y cómo lo pides?
16. Necesitas un certificado de la secretaría, de modo que acudes a pedirlo, ¿qué dirás y cómo actuarás?
17. El profesor te ha devuelto los exámenes corregidos, pero tú no estás de acuerdo con el resultado. ¿Cómo pides al profesor que revise tu nota?
18. El profesor te envía a conserjería a por folios, ¿cómo actúas y cómo los pides?
19. En casa quieres que tu madre te deje ver un programa de la televisión, pero ella está viendo el telediario. Pídele lo que quieres.
20. Estás en una tienda de ropa porque necesitas comprarte unos pantalones vaqueros. Ya te has probado dos pantalones y ninguno te queda bien; mirando la etiqueta, te das cuenta de que las tallas que te ha dejado el dependiente no son las que le habías pedido, sino una más grande y otra más pequeña. Sales del vestuario y ves al dependiente. ¿Cómo actúas y qué le dices?

Anexo 2. Las variables lingüísticas del DCT¹⁵³

A. ALERTADORES DEL ACTO DE HABLA

A.1. Saludos

A.2. Llamadas de atención

A.2.a. Uso de una llamada de atención.

A.2.b. Uso de dos o más llamadas de atención.

A.3. Vocativos

A.3.a. Cargo

A.3.b. Apellido.

A.3.c. Nombre.

A.3.d. Mote.

A.3.e. Expresión de cariño

A.3.f. Término ofensivo.

A.3.g. Pronombre.

A.3.h. Combinación de los anteriores.

A.4. Combinación de los anteriores

B. NÚCLEO DEL ACTO DE HABLA

B.1. Tipo de estrategia: ordenadas de más a menos directas: estrategias directas (a-e), estrategias indirectas convencionales (f-g), estrategias indirectas no convencionales (h-i).

B.1.a. Modo (imperativo, formas de infinitivo, elipsis, etc.)

B.1.b. Performativo explícito.

B.1.c. Performativo modalizado.

B.1.d. Petición derivada de la expresión.

B.1.e. Declaración del deseo.

B.1.f. Sugerencia.

B.1.g. Pregunta preparatoria o preliminar.

B.1.h. Indicio fuerte.

B.1.i. Indicio suave

B.2. Perspectiva

B.2.a. Orientada al hablante.

B.2.b. Orientada al oyente.

B.2.c. Inclusiva.

B.2.d. Impersonal.

¹⁵³ Adaptado a partir de Blum-Kulka *et al.* (1989).

C. MODIFICADORES INTERNOS (Mitigadores o atenuadores y coaccionadores)

C.1. Mitigadores o atenuadores

C.1.a. Mitigadores o atenuadores sintácticos

- C.1.a.i. Interrogación.
- C.1.a.ii. Negación de la condición preparatoria.
- C.1.a.iii. Subjuntivo.
- C.1.a.iv. Condicional.
- C.1.a.v. Aspecto.
- C.1.a.vi. Tiempo.
- C.1.a.vii. Oración condicional.
- C.1.a.viii. Combinación de los anteriores.

C.1.b. Mitigadores atenuadores léxicos

C.1.b.i. Marcadores de cortesía

- C.1.b.i.a. Elementos opcionales añadidos a una petición para motivar una actitud cooperativa.
- C.1.b.i.b. Expresiones a través de las cuales el hablante busca implicar al oyente directamente, motivando la cooperación.
- C.1.b.i.c. Uso de *usted*.

- C.1.b.ii. Atenuadores.
- C.1.b.iii. Evasivas.
- C.1.b.iv. Subjetivación.
- C.1.b.v. Suavizadores.
- C.1.b.vi. Cumplido.
- C.1.b.vii. Fórmulas de asentimiento.
- C.1.b.viii. Combinaciones de los anteriores.

C.2. Coaccionadores

- C.2.a. Intensificador.
- C.2.b. Indicador de compromiso.
- C.2.c. Expresión malsonante.
- C.2.d. Intensificador temporal.
- C.2.e. Intensificador léxico a propósito del tono del discurso.
- C.2.f. Marcador de decisión.
- C.2.g. Repetición de la petición.
- C.2.h. Énfasis ortográfico / suprasegmental.
- C.2.i. Ampliación enfática.
- C.2.j. Modificador peyorativo.
- C.2.k. Combinaciones de los anteriores.

D. MOVIMIENTOS DE APOYO

D.1. Según su posición

D.1.a. Postpuestos.

D.1.b. Antepuestos.

D.1.c. Combinación de los anteriores.

D.2. Según su función

D.2.a. Movimientos de apoyo mitigadores

D.2.a.i. Preparador.

D.2.a.ii. Obtención de un compromiso previo.

D.2.a.iii. Fundamentación.

D.2.a.iv. Eliminación.

D.2.a.v. Promesa de recompensa.

D.2.a.vi. Minimizador de la imposición.

D.2.a.vii. Combinación de los anteriores.

D.2.b. Movimientos de apoyo coaccionadores

D.2.b.i. Insulto.

D.2.b.ii. Amenaza.

D.2.b.iii. Moralizador.

D.2.b.iv. Comentario recriminatorio.

D.2.b.v. Combinación de los anteriores.

E. TONO

E.1. Neutro.

E.2. Marcado o irónico.

F. TIPO DE VERBO

Anexo 3. Relación de archivos adjuntos (memoria USB)

En la memoria USB adjunta se incluyen los siguientes archivos, cuyo nombre coincide con el del epígrafe al que hacen referencia:

- Archivos PDF de las estadísticas obtenidas mediante el programa Tableau:
 - Peticiones del cuestionario *DCT* (Capítulo 3):
 - Archivos correspondientes al análisis individual de cada una de las 20 peticiones planteadas en el *DCT* (epígrafe 3.1) (20 archivos PDF):
 - 3.1.1. Petición 1
 - 3.1.2. Petición 2
 - 3.1.3. Petición 3
 - 3.1.4. Petición 4
 - 3.1.5. Petición 5
 - 3.1.6. Petición 6
 - 3.1.7. Petición 7
 - 3.1.8. Petición 8
 - 3.1.9. Petición 9
 - 3.1.10. Petición 10
 - 3.1.11. Petición 11
 - 3.1.12. Petición 12
 - 3.1.13. Petición 13
 - 3.1.14. Petición 14
 - 3.1.15. Petición 15
 - 3.1.16. Petición 16
 - 3.1.17. Petición 17
 - 3.1.18. Petición 18
 - 3.1.19. Petición 19
 - 3.1.20. Petición 20
 - Archivos del análisis de las peticiones del *DCT* dadas en contextos similares (epígrafe 3.2) (seis archivos PDF):
 - 3.2.1. Comunicación entre amigos.
 - 3.2.2. Comunicación en clase.
 - 3.2.3. Comunicación en la cafetería del instituto.
 - 3.2.4. Comunicación en el instituto: sala de profesores, secretaría y conserjería.
 - 3.2.5. Comunicación en casa: con los padres y hermanos.
 - 3.2.6. Comunicación en la calle.

- Archivo de la triangulación entre los aspectos lingüísticos y los factores sociológicos de las peticiones del *DCT* (epígrafe 3.3.2.) (un archivo PDF).
 - Peticiones observadas (epígrafe 4.1) (siete archivos PDF):
 - Contexto académico del instituto:
 - 4.1.1.1.1. Entre compañeros.
 - 4.1.1.1.2. Entre alumno y profesor.
 - 4.1.1.2. Contexto de la sala de profesores.
 - 4.1.1.3. Contexto de la conserjería.
 - Contexto de la cafetería del instituto:
 - 4.1.2.1. Petición de alumnos (sin esperar).
 - 4.1.2.2. Petición de profesores (sin esperar).
 - 4.1.2.3. Petición de alumnos (tras esperar).
- Archivos de audio de las entrevistas de hábitos sociales (Capítulo 5) (10 archivos de audio):
 - Entrevista n.º 1 (15 mayo 2013, 2ºESO-D).
 - Entrevista n.º 2 (15 mayo 2013, 2ºESO-A).
 - Entrevista n.º 3 (20 mayo 2013, 2ºESO-C).
 - Entrevista n.º 4 (28 mayo 2013, 3ºESO-B).
 - Entrevista n.º 5 (29 mayo 2013, 2ºESO-A).
 - Entrevista n.º 6 (3 junio 2013, 2ºESO-C).
 - Entrevista n.º 7 (4 junio 2013, 3ºESO-B).
 - Entrevista n.º 8 (10 junio 2013, 2ºESO-C/D).
 - Entrevista n.º 9 (11 junio 2013, 3ºESO-B).
 - Entrevista n.º 10 (18 junio 2013, 2ºESO-A).